نوقشت هذه الرسالة

إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم في ضوء بعض المتغيرات

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠١٢/١/٣ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. غسان أبو فخر	عضواً	
د. سهاد المللي	عضواً مشرفاً	
د. كمال بلان	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة.

جامعـــــة دمشـــق

كليـــة التـــربيـــة

قسم التربية الخاصة



إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم في ضوء بعض المتغيرات

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعـــداد الطالبة

منال محمد الحلقي

إشـــراف الدكتورة

سهاد المللي

الأستاذة المساعدة في قسم التربية الخاصة

1432–1433 هـ

2011–2012 م



حين يأتي موعد الوداع وتتوارى شمس اللقاء خلف الأفق ...

حين يغطي الشفق بلونه الأرجواني وجه السماء ..

معلناً أن للغروب موعداً آن أوانه ...

عندها تطوى صفحة من صفحات الزمان ...

بعد أن سطرتها السنون وملأتها الأيام بإشعاع الأمل ...

.. عند الغروب .. تفترق الطيور المسافرة على أمل أن تعود إلى شجيرات جديدة تنبت في رمل شاطئ هذه الجزيرة ...

التي تركت تلك الطيور رسمها عليه ...

ويبقى الأمل يسترجع الزمان من خلاله ذكرى الأماني الجميلة ...

لذلك وفي نهاية المطاف وقبل الختام ...

وأنا أودع أجمل أيام عمري ...

التي قضيتها في هذا المكان ...

بين أعظم أساتذة عرفتهم وسأعرفهم ...

حق عليَّ أن أقف بكل إجلال واحترام ...

وأن أرفع القبعة وأنحني أمام أجمل نجمة سطعت

في سماء كلية التربية ...

أنارت وستنير دربي ودرب كل من يستنير بنورها الساطع ...

*أستاذتي الفاضلة : " **الدكتورة سهاد المللي** ".*

ولا يسعني إلا أن أوجه الشكر إلى السادة أعضاء لجنة التحكيم الأكارم

*الأستاذ الدكتور **: غسان أبو فخر** .*

*الدكتور **: كمال بلان** .*

لما بذلوه و قدموه من جهد كبير ووقت ثمين في سبيل إنجاح هذه الرسالة والوصول بها إلى أعلى مستوى .

ولا أنسى أن أوجه الشكر الكبير إلى كل من علمني في كلية التربية

سائلةً الله تعالى أن أكون عند حسن ظنهم بي

وأن أكون بنجاحي قد وفيتجزءاًقليلاً من حقهم علي

... الباحثة ...

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الباب الأول

الفصل الأول : التعريف بموضوع البحث .

الفصل الثاني : الإطار النظري .

الفصل الثالث : الدراسات السابقة .

الفصل الأول : التعريف بموضوع البحث

- مقدمة .
- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- أسئلة البحث .
- فرضيات البحث .
- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.

المقدمة :

حاز مجال صعوبات التعلم (Learning Disability) على اهتمام العديد من الباحثين والأخصائيين في مجال الطب النفسي والطب العصبي وعلماء النفس والمربين وأخصائيي اللغة والنطق ، وأطلق عليه العديد من المسميات مثل متلازمة النشاط الزائد (Hyperactivity Syndrom) ، اضطراب عجز الانتباه (Attention Deficit Disorder) إلى غير ذلك من التسميات . فتعددت التعريفات التي تناولت هذا المصطلح بتعدد الاختصاصات وبتعدد الأطر المرجعية التي ينطلق منها كل منهم وبتعدد التسميات التي أشارت إليه ، فلقد أشارت دائرة التربية الأمريكية (American Education Department) إلى أن صعوبات التعلم هي : "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم واستعمال اللغة المحكية والمكتوبة ، ويتجلى على شكل اضطراب في الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء الحسابات الرياضية " (الوقفي،٢٠٠٩، ص٣٧) وجاء تعريف كيرك Kirk ليشير إلى أن صعوبات التعلم هي : " التأخر في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية الخاصة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو العمليات الحسابية ، وتنشأ هذه الصعوبة نتيجة احتمال وجود خلل وظيفي في المخ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية وليست نتيجة التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو ظروف الحرمان الثقافي " .

ويواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات جمّة تمنعهم من السير في العملية التعليمية التربوية وتخطي المهام التي تطرحها البرامج التعليمية العادية ، فنراهم يعانون من صعوبات ولا سيما في مجال القراءة ، أو الكتابة والحساب ، ويواجهون العديد من المشكلات نتيجة لهذه الصعوبات ولجهل المحيطين بهم (من والدين ومعلمين) بأعراض هذا الاضطراب وما يسببه من مشكلات ، خاصة وأنه لا يوجد

إصابة ظاهرة لديهم ، فيتهم هؤلاء التلاميذ بالكسل واللامبالاة وتمارس تجاههم عدد من الأساليب التربوية اللاسوية ، ويصبح هؤلاء التلاميذ هدفاً سهلاً لإساءة المعاملة النفسية كالنقد والتوبيخ وإبراز الأخطاء ، الأمر الذي يترك أثره على مفهوم الذات لديهم ويجعلهم أكثر تعرضاً للمشكلات وأقل مشاركة في النشاطات المدرسية خوفاً من عواقب ذلك (القش وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ٨٦) .

وتعتبر الدراسة في ميدان إساءة معاملة تلميذ صعوبات التعلم في المدرسة من الميادين البحثية الجديدة نسبياً ولا يزال يكتنفها الغموض ، وخاصة أن أغلب الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة هي حول موضوع إساءة المعاملة الأسرية والوالدية ومن هنا كان اهتمام الباحثة بهذا المجال للدراسة والبحث .

مشكلة الدراسة :

تعد ظاهرة إساءة معاملة الأطفال (Child Abuse) عامة ، وإساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة خاصةمن الظواهر التي تلقى اهتماماً كبيراً ، فنصت اتفاقية حقوق الطفل عام ١٩٨٩ على وجوب حماية الطفل من كافة أشكال العنف و الإيذاء الجسدي والعقلي والاستغلال الجنسي ، كما ظهرت اتفاقيات ومعاهدات وتشريعات كلها تهدف لتمكين الطفل من حقه في الحماية من العنف وسوء المعاملة، والأذى والإهمال وخاصة الأطفال ذوي الإعاقة . وقد نص الإطار العام للطفولة (٢٠٠١) في مجال حماية الطفل على معالجة الظروف الصعبة للأطفال ذوي الإعاقة الجسدية أو الذهنية أو الاجتماعية ، وتوفير سبل الوقاية والعلاج المبكر والتأهيل لهم.

وقد كانت ظاهرة إساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة وأشكال هذه الإساءة محط اهتمام الباحثين ، كما أوردت العديد من المنظمات والجمعيات تعريفاً لهذه الظاهرة فجاء تعريف إدارة الصحة والخدمات الإنسانية بالولايات المتحدة ADHHS

American Department of Health and Human Services أن إساءة معاملة الأطفال هي : " الإيذاء الجسدي أو المعاملة القائمة على الإهمال أو سوء المعاملة للطفل تحت سن (١٨) وذلك بواسطة شخص مسؤول عن رعاية الطفل ورفاهيته تحت ظروف تعرض فيها صحة الطفل أو رفاهيته للأذى أو التهديد " (حسين، ٢٠٠٨،ص٤٢) .

وقد أشارت التقديرات الإحصائية إلى ازدياد انتشار ظاهرة إساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة بشكل منذر للخطر ، كما ذكرت الرابطة الأمريكية لحماية الطفل American League for Child Prevention عام ١٩٨٧ أنه يوجد أكثر من مليوني شخص من ذوي الإعاقة يتعرضون لإساءة المعاملة ، أما دراسة فرايش ورودس (Fraish & Rods) ١٩٨٢ فقد أشارت إلى أن نسبة تعرض الأطفال العاديين لإساءة المعاملة بلغت (٦.٧) % بينما تعرض الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية لإساءة المعاملة يزيد عن العاديين بمعدل ٣ أضعاف ونصف ، وبينت دراسة برايل وبرايل Prail أن (٢٥) % من الأطفال الذين يتعرضون لإساءة المعاملة هم من المعاقين جسدياً (أبو حلاوة ،١٩٩٠، ص٤) .

وقد حظي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نصيب كبير من أشكال إساءة المعاملة وذلك لما يحملونه من سلوكيات وسمات تجعلهم أكثر عرضة لأشكال إساءة المعاملة من قبل المعلمين ، فقد أشار وليام بندر (William bender) : "حسب تعاملي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فإنهم يعانون من الإحباط المستمر أثناء محاولتهم التعلم. ويواجهون تقييمات قاسية ، و يتعرضون للسخرية والتجاهل والعدوانية من قبل أقرانهم ، وحاليا من قبل معلميهم " (Bender , 2002 , p6) .

كما ويعتبر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي بمثابة تحدٍ للمعلمين الذين لا يملكون المعرفة والدراية بأساليب التعامل معهم ، ويفتقرون للمعرفة

بالمهارات والفنون التربوية والأساليب التعليمية الملائمة مع هؤلاء التلاميذ ، ولعل الأمر الحاسم والذي لفت انتباه الباحثة لهذه المشكلة أن قضية إساءة معاملة ذوي صعوبات التعلم لم تحظ بالاهتمام الذي حظيت به قضية تعليمهم خاصة وأن المشكلات التعليمية التي يعانون منها والانحراف السلوكي الذي يرافقها يعمل كموجه لردود أفعال معلميهم ، كما أن التلاميذ صغار السن – الحلقة الأولى من التعليم الأساسي – يعتمدون وبشكل كبير على معلميهم في عملية التعلم وكل ما يعترضهم في غرفة الصف . ومن هنا كان اهتمام الباحثة في دراسة ظاهرة إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم .

واستناداً إلى ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

- ما هي أشكال إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم في ضوء بعض المتغيرات ؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من الجوانب التالية :

١- كونها تسلط الضوء على موضوع هام وهو موضوع إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم وما لذلك من آثار سلبية تعود على التلميذ بالدرجة الأولى وعلى سير العملية التربوية التعليمية بالدرجة الثانية .

٢- أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها الباحثة في دراستها والتي تعتبر مرحلة نمائية هامة في حياة التلميذ وفي تكوين شخصيته ، حيث يكتسب التلميذ فيها المعارف والخبرات التعليمية والحياتية ، ويتعلم فيها المهارات الأكاديمية الأساسية التي تكون اللبنة الأساسية لعملية تعليمه المستقبلية . وظاهرة الإساءة إليه من قبل المعلمين في هذه المرحلة العمرية سيكون لها أثراً على

تعليمه بل وعلى شخصيته كلها وعلى مفهوم الذات لديه وعلى كافة جوانب حياته .

٣- التعريف بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يشكلون شريحة كبيرة من تلاميذ المدارس العادية حيث بلغت نسبتهم ٣.٩٧ % من التلاميذ حسب ما أشارت إليه دراسة الخطيب (٢٠١٠) ، وهؤلاء التلاميذ لهم احتياجاتهم التعليمية الخاصة التي قد يكون لإهمالها الأثر البالغ في عملية تربيتهم وتعليمهم .

٤- تفيد هذه الدراسة في تحديد نسبة انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعلم الأساسي في مدينة درعا وهذه النسبة قد تسهم في التخطيط وتنفيذ بعض الإجراءات لتحسين وزيادة فرص تعليم هؤلاء التلاميذ بما يتناسب وخصائصهم التعليمية .

٥- إن نتائج هذا البحث والجوانب التطبيقية منه قد تثير اهتمام الباحثين وتفتح مجالاً لبحوث مستقبلية فيما يتعلق بفئة ذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم والطرق الأنسب لتعليمهم .

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمجتمع الأصلي ولعينة الدراسة .
- التعرف على أشكال إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكثر استخداماً من قبل المعلمين .

- التعرف على علاقة بعض المتغيرات على ممارسة المعلمين إساءة المعاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذه المتغيرات هي : (جنس المعلم ، عمر المعلم ، عدد سنوات الخبرة) .

أسئلة الدراسة :

*- ما مدى انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمجتمع الأصلي ولعينة البحث ؟

*- ما أشكال إساءة المعاملة الأكثراستخداماً من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

*- هل تختلف أشكال إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً للمتغيرات (عمر المعلم،جنس المعلم،عدد سنوات الخبرة) ؟

فرضيات الدراسة :

- لا توجد فروق دالة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين .
- لا توجد فروق دالة في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب متغير جنس المعلم .
- لا توجد فروق دالة في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب متغير عمر المعلم .
- لا توجد فروق دالة في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب متغير عدد سنوات الخبرة .

مصطلحات الدراسة و التعريفات الإجرائية :

إساءة معاملة الطفل **Child Abuse** : تعرف منظمة اليونيسيف إساءة معاملة الطفل بأنها : " وضع الأطفال في ظروف تضرهم صحياً وجسدياً ونفسياً وتعوق نموهم الطبيعي " ، ويعرفها بيكر **(beker)** بأنها : " الضرب المتكرر المفضي لإحداث أذىً جسدي أو نفسي على قاصر من خلال توجيه الضربات المتعمدة ، أو العقاب الجسدي أو السخرية منه ، و الإهانة المستمرة له ، أو تعريضه للأذى الجنسي ،وهذه الإساءة ترتكب غالباً من قبل الوالدين أو القائمين على الاهتمام به " (آل سعود ، ٢٠٠٥، ص٤٥) .

أما التعريف الإجرائي لإساءة المعاملة : الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس إساءة المعاملة الذي أعدته الباحثة .

إساءة المعاملة الجسدية **Physical Abuse** :

تعرف إساءة المعاملة الجسدية بأنها " تسبب أذيات جسدية مثل : الخدوش ، الجروح ، الكسور الناجمة عن الضرب ، العض ، الركل ، الرج ، الرمي ، الطعن، الخنق ، الصفع باليد ، الضرب بالحزام أو المسطرة أو بأشياء أخرى ، على أن تكون هذه الأذيات غير ناجمة عن حادث عرضي ، بل عن فعل قصدي من قبل أحد الوالدين أو غيرهم من المسؤولين عن رعاية الطفل ، حتى لو لم تكن عندهم نية إيذاء الطفل فقد تكون الأذية نتيجة إفراط في التأديب أو عقاب جسدي غير ملائم لعمر وظروف الطفل " (العسالي ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠) .

التعريف الإجرائي للإساءة الجسدية : الدرجة التي يحصل عليها المعلم على بعد الإساءة الجسدية في مقياس إساءة المعاملة الذي أعدته الباحثة .

***إساءة المعاملة النفسية* Psychological Abuse :**

ولها عدة تسميات الإيذاء النفسي ، الإيذاء العاطفي ، إساءة المعاملة العاطفية ، ويمكن تعريف إساءة المعاملة النفسية بأنها : " الفشل في إمداد الطفل بالحب والحنان والعطف والتشجيع والمساندة الضرورية لنموه الانفعالي والاجتماعي ، ويتضمن أي سلوك من الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل وتؤثر سلبا على نموه النفسي وتكيفه الاجتماعي ، ونقص الحب والحنان الموجه للطفل وزيادة إشعاره بالذنب والخجل والتقليل من قيمته الذاتية مقارنة بالأخوة والأقارب ، وإطلاق التعليقات اللاذعة ضد شخص الطفل وخصائصه الجسدية والسلوكية " (فهيم ، ٢٠٠٧ ، ص٢٧) .

والتعريف الإجرائي للإساءة النفسية : الدرجة التي يحصل عليها المعلم على بعد الإساءة النفسية في مقياس إساءة المعاملة الذي أعدته الباحثة .

***الإهمال* Neglect :**

تبين آل سعود (٢٠٠٥) بأن التعريف الأكثر دقة وشمولية للإهمال هو التعريف القانوني في الولايات المتحدة والذي يحدد عدة تصنيفات للإهمال وهي:

- الإهمال الجسدي Physical Neglect : أي التقصير في حماية الطفل من الأذى والخطر الذي قد يتعرض له ، والتقصير في توفير الحاجات الجسدية الأساسية والغذاء والملابس الملائمة الكافية .
- الإهمال العاطفي أو النفسي Emotional Neglect : وقد عرفه بارسارد Barsard بناءً على تعريف الجمعية الإنسانية الأمريكية American Human Association بأنه التفاعل غير الفعال أو العدواني مع حاجات الطفل العاطفية ، أو رفاهيته الخاصة بتربيته ونفسيته (آل سعود ، ٢٠٠٥ ، ص٦٣) .

- الإهمال الطبي أو الصحي Health Neglect : ويشمل التقصير في توفير العلاج الطبي ومتطلبات الشفاء أو وصفة الطبيب للدواء وإجراء العمليات اللازمة ، وأي متطلبات أخرى في حالات مرض الطفل أو حدوث إصابات خطيرة لديه .
- الإهمال التعليمي Educational Neglect : يعني تقصير ولي الأمر في توفير فرص التعليم للطفل متى يكون ذلك متاحاً ، وتغييبه عن المدرسة بشكل متكرر (Lori , et.al. , 2009 , P17) .

الإهمال إجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها المعلم على بعد الإهمال في مقياس إساءة المعاملة الذي أعدته الباحثة .

***التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* Students With Learning Disabilities:.**

" هو الطفل الذي يتمتع بذكاء عادي على الأقل ،ويظهر تباعداً دالاً بين أدائه المتوقع - كما يقاس باختبارات الذكاء - وأدائه الفعلي - كما يقاس بالاختبارات التحصيلية - ولا يستفيد من أساليب التدريس العادية داخل الصف العادي المناسب لعمره الزمني ، ولا ترجع هذه الصعوبة لإعاقة عقلية أو حسية أو اضطرابات انفعالية أو حرمان ثقافي أو اقتصادي " (علي ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٧) .

التعريف الإجرائي : هو كل تلميذ تشير درجاته على الاختبارات المطبقة في الدراسة الحالية إلى وجود صعوبات تعلمية عنده .

***المعلم* The Teacher :**

التعريف الإجرائي للمعلم (حسب الدراسة الحالية) : هو كل معلم أو معلمة يقوم بتدريس تلاميذ الصف الثالث في مدارس التعليم الأساسي في مدينة درعا للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ والذين طبقت عليهم الدراسة الحالية .

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي First Circle Of Basic Education Stag

تبدأ من الصف الأول حتى الصف الرابع يلتحق فيها الأطفال الذين بلغوا السادسة من العمر ويحدد السن المقبول في جميع صفوف المرحلة بموجب تعليمات وزارية تصدر كل عام دراسي .

الفصل الثاني : الإطار النظري

المحور الأول : صعوبات التعلم

- المقدمة .
- تعريف صعوبات التعلم.
- نسبة انتشار صعوبات التعلم .
- أسباب صعوبات التعلم .
- مظاهر صعوبات التعلم .
- تصنيف صعوبات التعلم .
- المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم .
- أساليب تقييم ذوي صعوبات التعلم .

- **المقدمة :**

إن المتأمل في ميدان صعوبات التعلم Learning Disabilitiesسيجد أبواباً لا حصر لها من البحوث والدراسات المرتبطة بالتعريفات والأسباب والمظاهر والعلاج ، وسيجد العديد من الأسماء اللامعة التي سطرت علماً ذو جذور راسخة في ميدان التربية الخاصة Special Education Field ، وما زالت البحوث حتى الآن في سعي دائم لاكتشاف المزيد عنه وإزالة الغموض عن العديد من القضايا التي تعد مثار جدل ومحط اهتمام .

ويكمن جوهر صعوبات التعلم في تعريفها ، ولقد وضع عدد من التعريفات عكست بعض وجهات نظر واضعيها واهتماماتهم بدءاً بالناحية الطبية مروراً بالناحية الاجتماعية وصولاً إلى الناحية التربوية التعليمية ، فنجد العديد من التسميات أطلقت على صعوبات التعلم مثل : إصابات الدماغ الخفيفة ، بطء التعلم ، الديسلكسيا، الإعاقة الإدراكية ...

إلا أن مصطلح صعوبات التعلم لاقىقبولاً وترحيباً كبيرين وتم اعتماده كمصطلح للدلالة على ذوي صعوبات التعلم . وعند الحديث عن التعريف تطرح الكثير من التساؤلات عن الأسباب الكامنة وراء هذا النوع من أنواع الإعاقة.

معظم الأبحاث ترفض فكرة المسبب الوحيد ، فهنالك العديد من الأسباب التي قد تختلف من طفل لآخر ومن حالة لأخرى وتتعدد الأسباب ؛ فمنها ما يتعلق بالعوامل الجينية والوراثية ، ومنها العضوية ، والعصبية ... وغيرها ، وسيتم الحديث عنها في هذا الفصل بالإضافة إلى الحديث عن المظاهر المصاحبة لهذه الإعاقة ، سواء كانت هذه المظاهر نفسية أو اجتماعية أو تعليمية .

ولتشخيص صعوبات التعلم Diagnosis of Learning Disabilities جانب كبير من الأهمية ، فالتشخيص الصحيح هو الخطوة الأولى نحو العلاج وتقديم المساعدة ،

ويقوم بالتشخيص فريق مختص ذو خبرة في هذا المجال على أن يكون ملماً ومطلعاً على المقاييس وأدوات التشخيص الواجب استخدامها .

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ككل التلاميذ في غرفة الصف من حقهم الحصول على تعليم مناسب يراعي خصائصهم التعليمية ، وعلى المعلم أن يكيف الطرق التربوية والوسائل التعليمية بما يتناسب والفروق الفردية بين التلاميذ بما يضمن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقصى نمو لإمكاناتهم وقدراتهم ، ومن أجل ذلك كان هذا الفصل للتعريف بصعوبات التعلم والأفراد ذوي صعوبات التعلم .

تعريف صعوبات التعلم: Defination of Learning Disabilities

يعرف كيرك Kirk صعوبات التعلم بأنها " التأخر أو الاضطراب في واحد أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام ، اللغة ، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أو أي مواد أخرى نتيجة وجود خلل مخي محتمل في الدماغ ، أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ولا يرجع التأخر إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية" (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨) .

وفي عام ١٩٧١ اجتمعت اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم (DCLD) Committee of the Division of Children with Learning Disabilities ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC) Council for Exceptional of Children ليصدرا تعريفاً لصعوبات التعلم جاء فيه : " إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية والثبات الانفعالي ، وتوجد لديه عيوب نوعية في الإدراك والتكاملية أو العمليات التعبيرية التي تعوق تعلمه بكفاءة ، وهذا التعريف لا يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي الذي يعوق كفاءتهم في التعلم " (السيد ، ٢٠٠٣، ص٤١ ، ب) (العجمي ، ٢٠٠٦ ، ص ٧) أما مكتب التربية الأمريكي

American Education Council فقد عرف صعوبات التعلم عام ١٩٧٧ بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وتعبر عن نفسها في نقص القدرة على الاستماع ، التفكير ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، التهجي، والعمليات الحسابية ، ويتضمن هذا التعريف حالات الإعاقة الإدراكية ، والتلف المخي البسيط والحبسة الكلامية النمائية، ولا يشتمل المصطلح على من تكون لديهم مشكلات تعلمية ناتجة أساساً عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان حسي أو اقتصادي أو ثقافي" (السياغي ، ٢٠٠٤ ، ص٢٠-٢١) (الخرابشة ، عربيات، ٢٠٠٥ ، ص٩) .

وظهرت بعد ذلك العديد من التعريفات من قبل لجان وهيئات مهتمة . حيث قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) عام ١٩٩٤ (National Joint Committee of Learning Disabilities) بالتوصل للتعريف التالي: صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ، الحديث، القراءة ، الكتابة ، الاستدلال ، أو القدرات الرياضية . هذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ ، أو يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد ، ويمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو تنشئ بذاتها صعوبات التعلم كما يمكن أن تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل : قصور حسي أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو مؤثرات خارجية كالفروق الثقافية أو التدريس أو تعليم غير ملائم وغير كاف ، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف والمؤثرات" (زحلوق و آخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٣٣٩) .

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية World Health Organization صعوبات التعلم بأنها "حالة من عدم اكتمال النمو العقلي ،وهي ليست مرضاً فيزيائياً أو عقلياً ، وإنما حالة تشخيصية قابلة للعلاج " .

وتعرفها وزارة الصحة في بريطانيا British Ministry of Health بأنها : " حالة من العجز في الوظائف الدماغية والوظائف الاجتماعية ، مما يترتب عليها صعوبات في فهم وتعلم وتذكر الأشياء الجديدة ، بالإضافة لصعوبات في التعلم والمهارات الاجتماعية كالتواصل والعناية بالذات والوعي الصحي "(NorthField , 2004 , p2)

وبسبب الانتقادات التي يوجهها المختصون في مجال صعوبات التعلم فيما يتعلق بالتراكيب والألفاظ والأفكار المستخدمة في تعريف صعوبات التعلم ، فقد استخدمت اليزابيث Elizabith , 2004 في دراسة لها بعنوان فهم صعوبات التعلم ، التعريف التالي : " يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى عدد من الاضطرابات التي تؤثر على اكتساب وتنظيم وتذكر وفهم و استخدام اللغة والمعلومات الشفهية وغير الشفهية " (Walcot, 2004 , p2) .

أما بيتر Peter , 2008 فيرى بأن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام ويستخدم على نطاق واسع دون ضبط .وهو يطلق على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية لا تعود لأسباب عجز حسي أو فكري أو جسدي ، وقد تعود لعوامل خارجية كالحرمان الثقافي ، ومحدودية فرص التعليم والتعليم غير الكافي في السنوات المبكرة من عمرهم ، أو عدم ملاءمة المنهاج (Westwood , 2008. p1) .

ومما سبق عرضه من تعريفات نلاحظ أن معظم هذه التعريفات ركزت على وجود خلل محتمل في الدماغ – الجهاز العصبي – وأن هذه الصعوبات قد تترافق مع بعض المشكلات الانفعالية أو السلوكية أو بعض الإعاقات الأخرى لكنها ليست مسببة لها . بالإضافة لذلك ركزت التعاريف على أن الصعوبات قد تكون في

مجالات أكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب أو مجالات نمائية غير أكاديمية كاللغة والإدراك والانتباه وغيرها ، وبالتالي يمكن أن نورد التعريف التالي لصعوبات التعلم : صعوبات التعلم هي تأخر أو قصور في العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة ، أو في المجالات الإدراكية كالقراءة والكتابة والحساب، تنشأ بسبب خلل وظيفي في الجهاز العصبي ، ولا تشمل الحالات التي تعاني إعاقات سمعية أو بصرية أو اضطرابات نفسية أو الحرمان الثقافي .

نسبة انتشار صعوبات التعلم: Prevalence of Learning Disabilities

يتفق الباحثون على أن الأرقام هي خير ما يساعد المختصين وأصحاب القرار في إعداد البرامج والمراكز لمساعدة ذوي صعوبات التعلم . ودون هذه الأرقام يغدو الأمر أشبه بالتخبط في الظلام . وللأسف فإن الواقع الذي نعيشه لا يعطي مثل هذه الأرقام ، وإن وجدت فهي تفتقر إلى الدقة حسب رأي (الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٥) وذلك بسبب عدم وضوح مصطلح صعوبات التعلم واختلاف تعريفاته ، بالإضافة لغياب الاختبارات المقننة التي يمكن الاعتماد عليها في التشخيص (الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٥، ص١٠٣) .

ولهذا السبب أو لغيره نلاحظ عند الاطلاع على أغلب الكتب والدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وبحثت في نسب انتشارها ؛مدى واسع جدا بين الأرقام التي تطرحها كنسب انتشار لهذه الإعاقة .فهي تتراوح بين ١% - ٢٠ % .

ويوضح (الوقفي ،٢٠٠٩) أن المحك المعتمد في تشخيص صعوبات التعلم يلعب دورا كبيرا في النسب الناتجة عن استخدامه . وذلك يعني أنه كلما كان المحك فضفاضا واستوعب الحالات البسيطة التي لا تحتاج لخدمات خاصة؛ كانت النسبة أعلى ، بينما تقل إذا اقتصر المحك على الحالات المتوسطة والشديدة (الوقفي ، ٢٠٠٩، ص٧٤) .

وتبين وزارة التربية الأمريكية American Ministray of Education أن أكثر من ١ من كل ٦ تلاميذ – أي (١٧.٥)% - يعانون من صعوبات في القراءة خلال الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة ، وأن ٢.٨ مليون تلميذ يتلقون خدمات خاصة بذوي الصعوبات في المدارس المحلية الأمريكية (Zamani , 1994 , p1) .

أما وزارة الصحة البريطانية British Ministray of Health فقد أشارت من خلال الدراسات التي قامت بها ، أن ما يقارب ١٦٠٠٠٠ مراهق يعانون من صعوبات تعلم خطيرة ، كان معظمهم يعيشون في منازل أسرهم ثم انتقلوا للعيش في مراكز إعادة التأهيل (NorthField , 2004 , p2) .

ووفقاً لأحدث التقارير التي أصدرتها الحكومة الفيدرالية الأمريكية تؤكد وزارة التربية أن حوالي ٣ ملايين تلميذ تتراوح أعمارهم بين ٦ – ٢١ عاما يعانون من صعوبات التعلم (هالاهان وآخرون ،٢٠٠٧، ص٧٨).

وفي البيئة العربية تناولت عدد من الدراسات نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس ، حيث بلغت في دولة الإمارات العربية المتحدة ١٤ % ، بينما تصل لحوالي ١٠.٨ % في سلطنة عمان (القبالي ،٢٠٠٣،ص٣٥) ، أما في سوريا فقد أشارت (الخطيب ،٢٠١٠) أن هذه النسبة تصل ل(٣.٩٧) % في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق .

ولابد من القول أن هذه النسب في تزايد مستمر ،حيث زادت النسبة ٢٢ % خلال السنوات ال ٢٥ الماضية (البطاينة وآخرون ،٢٠٠٧ ، ص ١٩٣).

أسباب صعوبات التعلم: Learning Disabilities Causes

إن التنوع الذي يشهده تعريف صعوبات التعلم ينعكس أيضا على الأسباب المؤدية لهذه الإعاقة ، ويرى كار Carr , 2000 أن صعوبات التعلم يمكن أن تعود لأسباب جينية، أو إصابات قبل الولادة، أو إصابات الدماغ أثناء الولادة ، أو التلف الدماغي

بعد الولادة .وبشكل عام فإن نصف الحالات تقريبا تكون مجهولة السبب (Carr,2000,p1) .

ويذكر الخطيب والحديدي ٢٠٠٤ مجموعة من الأسباب ضمن خمس فئات وهي: أسباب جينية ، بيولوجية ، بيوكيماوية ، بيئية ، نمائية . (الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٤ ، ص١٨) ، إلا أن هذه التصنيفات ليست ثابتة ، فبعض الدراسات تضعها ضمن أربع مجموعات رئيسية هي :

- العوامل الفسيولوجية Physiological Factors : وتضم العوامل الوراثية ، الجينية ، الخلل الدماغي ، سوء التغذية.
- العوامل النفسية Psychological Factors : وتضم اضطراب في العمليات النفسية الأساسية كالإدراك والانتباه والتذكر ، بالإضافة للخوف والخجل .
- العوامل البيئية Environmental Factors .
- العوامل المدرسية : حيث أساليب التدريس غير الكافية أو غير الملائمة (الداوودي ، ٢٠٠٦ ، ص١٢) .

وفي تقرير لمركز الصحة العقلية Mental Health Center فتلميذ صعوبات التعلم هو تلميذ مثابر،يعمل جاهداً لتتبع التعليمات في المنزل والمدرسة . وبالرغم من هذه الجهود فهو غير قادر على القيام بمهامه بسبب المشاكل التي يعاني منها في الانتباه والتركيز وعدم القدرة على الجلوس هادئاً فترة طويلة ، والتي تعود لأسباب تتعلق باضطراب الجهاز العصبي مما يؤثر على استقبال ومعالجة و تبادل المعلومات (Alexandria. VA , 2001 , p1) .

و يمكن ذكر الأسباب التالية لصعوبات التعلم :

أولاً : العوامل الوراثية Hereditary Factors :

بالرغم من اتفاق الدراسات أن الوراثة أحد المسببات الأساسية لصعوبات التعلم ، وبالرغم من أن هناك أساساً جينياً لهذه الإعاقة ، إلا أن الكيفية في هذا الانتقال الجيني غير واضحة فقد تكون في توريث أنماط غريبة لنضج الدماغ أو مرض يؤثر على عمل الدماغ .

ويبدو أن الاختلالات الكروموسومية ذات الصلة بصعوبات التعلم تكون في شذوذ عدد كروموسومات الجنين ، ومنها وجود كروموسوم زائد X أي (XXY) ويطلق على هذه الحالة متلازمة كينفلتر Klinefilter Syndrome حيث يعاني الذكور المصابون بها من مشكلات كلامية وقرائية وضعف تناسق حركي وانسحاب اجتماعي ، أو يكون بزيادة كروموسوم Y أي (XYY) ويتصف بالاندفاعية وفرط الحركة أما لدى الإناث فيكون إما بزيادة X أي (XXX) أو بفقدان X أي (X) وتدعى متلازمة تيرنرTyrner Syndrome ، وما يزال الجدل قائماً حول السمة الوراثية في صعوبات التعلم هل هي سائدة أم متنحية (الوقفي، ٢٠٠٩ ،ص١٢٢) .

ثانياً : العوامل البيوكيماوية Piochemical Factors :

لقد شهدت السنوات الماضية اهتماماً كبيراً بمعرفة أثر بعض العوامل الكيماوية ودورها في حدوث صعوبات التعلم . كما يعتقد بعض الباحثين أن الصعوبات التعلمية يمكن أن تحدث نتيجة ردود فعل تحسسية تجاه بعض المواد الغذائية ، حيث يمكن أن تؤثر على عمل الناقلات العصبية وسرعة إيصال السيالات العصبية (الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٣ ، ص١٨) .

وهناك افتراضات أخرى بأن نشوء صعوبات التعلم يمكن أن يعزى لسير السائل الكيماوي في الدماغ بمسار خاطئ (العشاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٣) . أو حدوث

خلل أو شذوذ كيميائي خلوي أساسه عدم اتزان في إنتاج النواقل العصبية التي تنقل النبضات العصبية من خلية لأخرى في الدماغ ، وبشكل عام فإن البحوث في هذا المجال تركز في إمكانية وجود أساس كيميائي لصعوبات التعلم من خلال قياس مستوى المواد الكيميائية في الدم والبول والسائل الشوكي ، وقد بدأ الأطباء باستخدام العقاقير لعلاج بعض الحالات خاصة ممن يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة أشهرها عقار (ريتالين) حيث أن ٦٠ – ٧٥ % من الحالات تستجيب للعقار مما يوحي بوجود حالة من اللاتزان الكيميائي يصحح إلى حد بعيد بتناول هذه العقاقير (الوقفي ، ٢٠٠٩ ، ص ١٢٤) .

ثالثاً : التلف الدماغي Brain Damage Factors :

ساد في فترة سابقة مصطلح التلف الدماغي كسبب أساسي لصعوبات التعلم ، ومن واقع الكشف الطبي للجهاز العصبي المركزي لم تتوفر الأدلة لوجود مثل هذا التلف،لذلك ساد التوجه بعدم اعتبار الطفل مصاباً بتلف دماغي إن لم تستقر نتائج الفحص الطبي على الدليل ، ومن هنا جاءت عبارة الخلل الوظيفي لتحل محل الإصابة أو التلف ، وذلك يعني وجود قصور في أداء وظائف الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي (البتال ، ٢٠٠٦ ، ص٥).

إن التطورات التي يشهدها مجال البحث العصبي والناقلات العصبية أغرت الكثيرين من المختصين بصعوبات التعلم إلى الاعتقاد بأن الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي هو السبب الرئيسي الكامن وراء الصعوبات التعلمية وخاصة بعد التطورات الهائلة في المقاييس مثل : التصوير بالرنين المغناطيسي (MRI) (Magnetic Resonance Imaging) ، وتصوير انبعاث الأشعة من الجسيمات الموجبة (PET) Positron Emission Tomography Scan ، والتصوير بالرنين

المغناطيسي الوظيفي (Functional Magnetic Resonance Imaging (FMRI (هالاهان وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص١٠٣) .

ومن خلال الاستفادة من هذه التطورات التقنية في مجال تصوير المخ فقد اكتشف فريق من الباحثين وجود اختلاف في النشاط والتفاعل الحيوي داخل المخ بين من لديهم اضطرابات شديدة في القراءة ومن ليس لديهم مثل هذه الاضطرابات، كما وجدوا أن بعض أجزاء المخ كانت نشطة أثناء القراءة لأشخاص لديهم صعوبات قراءة مقارنة مع من ليس لديهم صعوبات قراءة (البتال ، ٢٠٠٦ ، ص٦) ، إلا أنه لا بد من الإشارة إلى أن الخلل الوظيفي في الدماغ - وبالرغم من الدراسات التي تدعمه - ليس هو السبب الوحيد لصعوبات التعلم .

رابعاً : العوامل البيئية **Environmental Factors :**

إن العوامل البيئية يمكن أن تحول الصعوبات الطفيفة إلى إعاقة تعلمية حقيقية. فالظروف البيئية الدافئة والمشجعة للطفل والمتفهمة لقدراته ،تؤثر إيجابياً على حالته فتحسن قدراته وتتيح له فرصة التكيف مع ذاته (الوقفي ، ٢٠٠٣ ، ص١١٨) .

كما أن الظروف المدرسيةتلعب دوراً في توفير فرص تعليم مناسبة للتلميذ . فالصفوف المزدحمة وعدم التأهيل الكافي للمعلمين وعدم تلبية حاجات التلميذ تؤدي في النهاية إلى سلب ثقته بنفسه واستسلامه للفشل واليأس .

وقد بينت بعض الدراسات الحديثة أن احتمال الإصابة بصعوبات التعلم يزداد في حالات التبني خاصة إذا كانت العائلات تعاني من الفقر والحرمان المادي والثقافي . هذا بالإضافة لبعض العوامل التي لم تثبت الدراسات أثرها ومنها :

- عدد أطفال العائلة الواحدة .

- عمر الأم عند الإنجاب .
- التنقل والسفر وعدم الاستقرار في السكن .
- المستوى الثقافي للوالدين .
- التذبذب في معاملة الطفل . (العشاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٦) .
- عدم التوازن الغذائي أو اضطراب التمثيل الغذائي .
- انخفاض مستوى السكر بالدم .
- إساءة المعاملة .
- إساءة استعمال العقاقير ، الأشعة ، التدخين (الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٥ ، ص١٤)

وعند الحديث عن الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم أو الأسباب التي تؤدي لتفاقم الصعوبة يجب عدم إهمال المواقف التعليمية ، فالمواقف التعليمية التي تيسر النمو التعليمي السليم هي تلك التي تعتمد على مواطن القوة لدى التلميذ وتحد من تأثير مواطن الضعف لديه ، كما أن أسلوب المعلم وطريقته في عرض الدرس بالإضافة إلى الأعمال المدرسية والواجبات المفروضة على التلميذ يجب أن تتوافق مع قدراته و إلا زادت شدة الصعوبة والمشكلات التي يعاني منها (السرطاوي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ١٢١) .

ومهما كانت الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم والتي تزيد من شدتها وحدتها، فإن ما يهم المختصين ليس معرفة السبب كهدف وإنما كوسيلة من أجل الحد من تأثيره ومحاولة وضع أفضل الحلول الممكنة لعلاج الصعوبات التعلمية.

مظاهر صعوبات التعلم: Manifestations of Learning Disabilities

لقد استخدم الباحثون فيما مضى العديد من المصطلحات السلبية في وصف ذوي صعوبات التعلم ، ومهما كانت تلك الأوصاف السلبية لا بد من التأكيد على أن ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء طبيعي ويعانون من صعوبة غير مرتبطة بإعاقات سمعية وبصرية وعقلية (البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص ١٩٧) .

ومظاهر صعوبات التعلم كثيرة ومتنوعة وهي متفاوتة ومتغايرة لا يجمع بينها ناظم، فكل تلميذ ذو صعوبة تعلمية هو شخصية فريدة عن غيره من ذوي صعوبات التعلم ، فبعضهم تتمحور الصعوبة لديهم في المظاهر المعرفية وبعضهم في المظاهر الاجتماعية وآخرون في المظاهر اللغوية (عبد السلام ،٢٠٠٣، ص٢٨) .

وبالتالي فهذه المظاهر إما تكون في الجانب السلوكي أو اللغوي أو الاجتماعي ، وفيما يلي شرح لهذه المظاهر في كل من المجالات سابقة الذكر .

أولاً : المجال اللغوي :

تعتبر الاضطرابات اللغوية من أكثر المظاهر وضوحاً ، وقد لاقت اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في ميدان صعوبات التعلم (السياغي ، ٢٠٠٤ ، ص٣٥) . حيث يعاني بعض الأطفال من صعوبات في النطق أو في الصوت أو في مخارج الأصوات أو في اللغة المحكية ، وتلميذ صعوبات التعلم يعاني من تأخر استخدام الكلمة الأولى حتى عمر الثالثة تقريبا علما أن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو عمر السنة (محمد ، عامر ، ٢٠٠٨ ، ص ١٠٢) . كما أن قدرتهم على الفهم والتواصل تكون محدودة ، ويجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم ، كما يعجزون عن جعل الآخرين يفهمونهم بسبب ما يعانونه من صعوبات في الكلام (Rutter,Taylor , 2002 , p1) .

واضطرابات المجال اللغوي يمكن تصنيفها لثلاثة أقسام رئيسية :

❖ اضطرابات اللغة الداخلية :

يقصد باللغة الداخلية (الكلام الداخلي) ، وهي مرحلة ما قبل التفكير ، ويبدو الاضطراب الأساسي في هذا النوع من اللغة في عدم القدرة على تحويل الخبرات إلى رموز لفظية (زحلوق وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٣٤٤) .

❖ اضطرابات اللغة الاستقبالية :

وفي هذا النوع من الاضطرابات يسمع التلميذ ما يقال ولكنه لا يفهمه ، ويطلق عليه الصمم اللغوي أو الحبسة الاستقبالية (المرجع السابق ، ص ٣٤٤) .

وعادة لا يستطيع من يعانون من هذه الاضطرابات متابعة الحديث أكثر من دقائق معدودة ويتشتت انتباههم نحو المثيرات الخارجية بسهولة (محمد ، عامر، ٢٠٠٨، ص ١٠٠) .

❖ اضطرابات اللغة التعبيرية :

وهنا لا يستطيع التلاميذ استخدام لغة التواصل مع الآخرين فيتحدثون بجمل غير مفهومة من ناحية التركيب القواعدي ، كما لا يستطيعون اختيار الكلمات المناسبة أو يكررونها دون سبب ويستخدمون جملاً متقطعة ، والعديد منهم يعاني من ظاهرة يطلق عليها العجز عن التسمية Dysnomia أي صعوبة إعطاء الأسماء والاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة (المرجع السابق ، ص ١٠٢) . ومن ناحية أخرى فهم يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث ، وقد يعانون التلعثم أو البطء الشديد في الكلام وقصور في وصف الأشياء والصور والخبرات ولا يستطيعون الاشتراك في المناقشات .

ثانياً : المجال الاجتماعي الانفعالي :

إن الاندفاعية والتهور من أهم الخصائص التي يتصف بها تلميذ ذو صعوبات التعلم، حيث يتسرع في الإجابة وردود الفعل والسلوكيات بشكل عام دون تفكير في العواقب المترتبة على ذلك . إلى جانب الشعور بالدونية وانخفاض الثقة بالذات وعدم الاستقرار الانفعالي والاعتماد على الآخرين (عبيد، ٢٠٠٩ ، ص ٣١) .

ثالثاً : المجال الأكاديمي :

والنقاط التالية توضح خصائص ذوي صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي :

- سوء الأداء المدرسي والفشل التحصيلي .
- لديهم عادات تعليمية خاطئة .
- عدم القدرة على فهم المناقشات الصفية .
- استراتيجيات التعلم وحل المشكلات غير مناسبة .
- البطء في إنجاز المهام ومعالجة المعلومات .
- التأخر في تسليم الواجبات .
- التشتت وعدم القدرة على تركيز الانتباه الانتقائي (القريطي ، ٢٠٠٥ ، ص٤٥٠).

رابعاً : المجال الإدراكي :

وتتمثل الصعوبة هنا في عدم قدرة الطفل على إعطاء معنى للمثيرات المستقبلة عن طريق الحواس ، أو أنه يعتمد على حاسة واحدة في استقبال المعلومات دون القدرة على الاستفادة من الحواس الأخرى . فالصعوبات الإدراكية تظهر من خلال التكامل

بين أنظمة الاستقبال الحسية وكل نظام على حدة ، بمعنى وجود صعوبات في الإدراك البصري والإدراك السمعي . واضطرابات الإدراك السمعي لا تعني عدم القدرة على السمع وإنما عدم القدرة على فهم وتفسير ما يسمعه ، واضطرابات الإدراك البصري تعني عدم القدرة على تمييز المثيرات البصرية وليس ضعف البصر (زحلوق وآخرون، ٢٠٠٦، ص٣٥٠) .

خامساً : المجال السلوكي :

ويشمل الاضطرابات في التوازن الحركي أو المشي أو صعوبة البقاء في مكان واحد ، وصعوبة القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين . وقد يتصف بالنشاط الزائد ، العدوانية ، سرعة الانفعال (الراشد ، عبد الغفور، ٢٠٠٦، ص٤) .

سادساً : المجال الحركي :

وهنا يمكن الحديث عن المهارات الحركية الدقيقة ومهارات العضلات الكبيرة و وفي كلا النوعين فإن تلميذ صعوبات التعلم يعاني من عدم التوازن والتناسق في الحركات بالإضافة للبطء في أداء الحركات الدقيقة (زحلوق وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٣٥٢) .

تصنيف صعوبات التعلم: Classification of Learning Disabilities

صنف كيرك وكالفنت (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨) صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسيين تندرج ضمنهما الصعوبات المختلفة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم، وهذان القسمان :

صعوبات التعلم النمائية : والتي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل في التحصيل الأكاديمي ، مثل الذاكرة ، الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، اللغة .

صعوبات التعلم الأكاديمية : وهي المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس والتي تشمل : القراءة ، الكتابة ، التهجئة ، التعبير الكتابي ، الحساب (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨ ، ص٦) .

أولا : صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities :

تتعلق هذه الصعوبات بالعمليات النفسية والمعرفية والوظائف الدماغية التي تسبق التعلم الأكاديمي والتي يحتاجها الطفل للنجاح فيه .فلكي يتعلم الطفل الكتابة مثلاً لابد أن يطور بعض المهارات الأساسية كالتناسق الحركي ، التميز البصري والسمعي، اللغة المناسبة وغيره ... ، وهذه المهارات تتطور بشكل كاف لدى الأطفال العاديين ، ولكنها تنحرف على الطبيعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (السيد، ٢٠٠٣ ، ص١٤٩ ، أ) (السياغي، ٢٠٠٤ ، ص٣٨). وهذا الانحراف في مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية هو منشأ الصعوبات الأكاديمية وليس السبب الرئيسي لها حسب رأي العديد من الباحثين (العشاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٤٣) .

وكما سبق الذكر فإن الصعوبات النمائية تشمل صعوبات فرعية أولية ، تتعلق بالانتباه والذاكرة والإدراك ، وصعوبات فرعية ثانوية تتعلق بالتفكير والكلام والفهم (أحمد ، ٢٠٠٦ ،ص١٧).

وفيما يلي شرح حول هذه الصعوبات النمائية بنوعيها الأولية والثانوية :

أ- صعوبات التعلم النمائية الأولية :

- صعوبات الانتباه :

الانتباه Attention : هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (السمعية ، اللمسية ، البصرية) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت (كيرك ، كالفنت، ١٩٨٨ ، ص٢٠). ولذلك أصبحت صعوبات الانتباه تمثل بؤرة اهتمام كثير من المختصين والمنشغلين بصعوبات التعلم ، حيث أن تشتت الانتباه من أكثر الملاحظات التي تتكرر بشأن الأداء المدرسي المتدني للأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث لا يستطيع هؤلاء الأطفال التمييز بين المثيرات الهامة وغير الهامة، ويغلب عليهم حالة من عدم النظام لأنهم لا يملكون القدرة على العمل بصورة منتظمة ومنطقية،فتركيزهم غالبا ما يكون بعيداً عن العلم الذي بين أيديهم (العشاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٤) (واينبرنر، ٢٠٠٢ ، ص٥١) ولا بد من التذكير بأن الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر وإنما يمكن الاستدلال عليها من خلال نتائجها ، فالمعلمون يتوصلون لاستنتاجات حول انتباه الأطفال من خلال ملاحظة سلوكهم ، ولهذا يرى معظم العلماء بأن الانتباه هو (سلوك الانتباه) . ومهما يكن فإن العجز الشديد بالانتباه لابد أن يؤدي إلى عجز شديد في عملية التعلم وهذا العجز في الانتباه حسب التصنيف الطبي إما أن يكون مصحوبا بنشاط زائد أو غير مصحوب بنشاط زائد ، وينطوي عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد على :

- فشل في إنهاء المهمات.
- غالبا ما يبدو على الطفل عدم الاستماع .
- سهولة التشتت .

- صعوبة التركيز على المهام المدرسة .
- صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب .
- الاندفاعية والتصرف بتهور دون تفكير .
- صعوبة في تنظيم العمل .
- صعوبة البقاء في وضعية الجلوس والمكوث هادئا (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨، ص١١٢)

○ صعوبات الذاكرة:

الذاكرة Memory : هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدرب عليه (السياغي ، ٢٠٠٤ ، ص٣٩) و كما تعرفها (العشاوي، ٢٠٠٤) بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين و معالجة المعلومات المستدخلة أو المشتقة واسترجاعها وهي ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك ، ويمكن ملاحظة صعوبات الذاكرة في سن مبكرة من خلال عدم قدرة الطفل على الحفظ واسترجاع الخبرات (العشاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٤٩) . وتعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية التي يقوم عليها عدد من العمليات الأخرى مثل التفكير وحل المشكلات ويمكن القول أن العلم يعتمد على الذاكرة في الانتقال من جيل لآخر ، ويقسم علماء النفس والتربية الذاكرة إلى عدة أنواع :

- تنقسم الذاكرة وفقا للمدى إلى :

❖ ذاكرة قصيرة المدى : وهي تعتمد على الاستدعاء الفوري للخبرات المكتسبة ويطلق عليها الذاكرة الفورية أو اللحظية.

❖ ذاكرة طويلة المدى : وتتميز بإبقاء المعلومات بعد تكرارها عدة مرات ويمكن أن تستمر لشهور وسنوات .

- تنقسم الذاكرة وفقا لنوع العملية إلى :

❖ التعرف : أي أن يتعرف الفرد للمعلومات التي تعرض عليه وسبق تعلمها .

❖ الاستدعاء : أي استدعاء خبرات سبق أن اكتسبها الفرد ، والاستدعاء قسمين :

*- استدعاء متسلسل : وفيه يتم استدعاء المادة بشكل متسلسل وبترتيب معين .

*- استدعاء حر : و فيه يتم استدعاء المعلومات بدون ترتيب .

- وتقسم الذاكرة وفقا لنوع الأنظمة إلى :

❖ ذاكرة سمعية : تتعلق بالأصوات المكتسبة كالموسيقى مثلا .

❖ ذاكرة بصرية : تتعلق بالصور المكتسبة كالأشكال الهندسية والصور .

❖ الذاكرة الحركية : تتعلق باكتساب الحركة ونماذجها كالكتابة والكمبيوتر.

❖ الذاكرة اللفظية : تتعلق باكتساب المعلومات النظرية وتسمى ذاكرة المعاني اللفظية .

❖ الذاكرة الانفعالية : وهي ذاكرة يسترجع الفرد فيها الماضي مصحوبا بانفعالات معينة .

- وتقسم الذاكرة وفقا لنوع الخبرة المتعلمة إلى :

❖ ذاكرة قائمة على الحفظ الصم : كالشعر أو القرآن الكريم .

❖ ذاكرة قائمة علي المعني : وفيها نسترجع المعلومات التي ترتبط ببعضها البعض (سالم وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٩٠ – ٩١) .

○ صعوبات الإدراك :

لقد تمت دراسة الإدراك على مدى سنوات طويلة ، وما زال حتى الآن ميدان الاضطرابات الإدراكية غير مفهوم وغير واضح ، وذلك لأسباب تعود لتداخلها مع الذاكرة والانتباه وغيرها . وهناك عدة أنواع من اضطرابات الإدراك سيتم ذكرها :

الإدراك الحركي :

يعمل الإدراك على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية ، والأطفال الذين يعانون عجزا في الإدراك يواجهون صعوبة في تفسير المثيرات البيئية . وبما أن مصطلح الحركة يعود إلى حركة الجسم فإن العجز في تطور الجانب الحركي قد يؤدي إلى صعوبة في تعلم المهام التي تتطلب مهارة حركية (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨ ، ص ١٦٤) .

الإدراك السمعي :

ويعني عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات أو تمييز المثيرات الصوتية من الخلفيات ، وبالتالي يفقد القدرة على متابعة النقاش والحوار هذا ما يحيجهم لوقت أطول لفهم ما يدور حولهم (واينبرنر ، ٢٠٠١ ، ص٤٩) . ويعتبر التمييز السمعي ضروريا لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية وبالتالي فإن صعوبات التمييز السمعي تؤدي للفشل في تمييز الأحرف المتشابهة وبناء المقاطع والكلمات والتعبير عن النفس وغالباً فإن من يعاني من صعوبة في الإدراك والتمييز السمعي سيعاني من صعوبة في القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨ ، ص١٦٨) .

الإدراك البصري :

يعرف (السيد،٢٠٠٣) الإدراك البصري بـأنه " إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري ، ويتكون من عدة مهارات هي المطابقة ، التمييز البصري ، الثبات الإدراكي ، إدراك العلاقات المكانية ، التمييز بين الشكل والأرضية ، الإغلاق البصري ، التآزر البصري الحركي " (السيد ،٢٠٠٣، ص٧٤ ، ب). ويعرفه الزيات بأنه " عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات، وتحويل المثير من صورته الخام إلى جشتلط ، لإدراك الكل الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه" (الزيات ، ١٩٩٨ ، ص٣٤٠)

ويرى كثير من الباحثين بأن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي في عمليات الإدراك البصري ، هذا القصور يؤثر سلباً على اكتساب الطفل لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي فالأطفال ذوي اضطراب الإدراك البصري يخلطون بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة والكلمات والأشكال الهندسية (سالم وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٨٢) .

ب- صعوبات التعلم النمائية الثانوية :

- <u>صعوبات التفكير :</u>

تشمل عملية التفكير : الحكم ، المقارنة ، العمليات الحسابية ، الاستدلال ، التقويم ، التفكير الناقد ، حل المشكلات ، اتخاذ القرار .

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات في التفكير تظهر في بعض السلوكيات مثل الاندفاعية والاعتمادية الزائدة على المدرس ، عدم القدرة على التركيز ، تصلب التفكير وعدم المرونة ، النقص الشديد بالثقة بالنفس ، فقدان

المعنى وضعف التنظيم والتصنيف ويرى كيرك وكالفنت بأن مشكلات التفكير تعود أساساً إلى المكونين الأساسين لهذه العملية : تشكل المفهوم ، حل المشكلات (كيرك، كالفنت ، ١٩٨٨ ، ص١٨٨) .

- صعوبات اللغة الشفهية :

لا تعني صعوبات اللغة الشفهية عدم القدرة على الكلام ، وإنما تعني عدم القدرة على إيصال الفكرة والتعبير الشفهي عنها أو عدم القدرة على فهم ما يقوله الآخرون، (واينبرنر ، ٢٠٠٢ ، ص٥٠) وتتعلق هذه الصعوبات بعلم أصوات الكلام ، علم الصرف ، بناء الجمل وتركيبها ، علم دلالات الألفاظ وتطورها ، المحتوى والشكل والاستخدام ، وتصنف الصعوبات اللغوية في ثلاثة اضطرابات أساسية تم الحديث عنها سابقاً وهي : اضطرابات اللغة الاستقبالية ، اضطرابات اللغة الداخلية (التكاملية) ، اضطرابات اللغة التعبيرية (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨، ص ٢٢٤).

ثانياً :صعوبات التعلم الأكاديمية **Academic Learning Disabilities :**

تشمل صعوبات التعلم الأكاديمية (التحصيلية) حالات الضعف في المواد الدراسية كالقراءة والكتابة والتهجئة والحساب وسيتم الحديث عنها بالتفصيل .

١) صعوبات القراءة :

لا تزال صعوبات القراءة أو ما يعرف بالديسلاكسيا Dyslexia من المشاكل الأكثر شيوعا التي تواجه المعلمين في غرفة الصف ، حيث تشكل نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، خاصة أن التعلم يعتمد بشكل كبير على القدرة على القراءة (نبهان ، ٢٠٠٨ ، ص٤٠) (القبالي ، ٢٠٠٣، ص١) (خطاب ، ٢٠٠٦ ، ص٦٧) ، وتشير الدراسات والإحصائيات إلى أن حوالي

٨٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات الاستيعاب القرائي وأن تلميذ من بين كل ثلاثة تلاميذ من المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية يخرج من المدرسة بسبب الضعف في التحصيل القرائي (البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص٢١٤) .

ومن التعاريف التي تناولت صعوبات القراءة ما يلي : " صعوبة حادة لا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية ويتصف باكتساب مستوى من القراءة يقع تحت المستوى المتوقع للطفل نسبة لمستوى ذكائه وعمره الزمني . وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي خاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة " (الوقفي ، ٢٠٠٩ ،ص٣٨٦) .

وبالرغم من كون الديسلكسيا من أكثر أنماط الصعوبات انتشاراً كما ذكرنا سابقاً ، وبالرغم من وجود عدد كبير من القادرين على التعامل معها بفعل التدريب والممارسة والخبرة ،إلا أنهم لا يملكون تفسيراً مقنعاً لها ، فهي قد تعود إلى عدة عوامل جسمية ، بيئية ونفسية .

عوامل صعوبات القراءة :

- <u>العوامل الجسدية :</u>

تشير العوامل الجسمية إلى الاختلال العصبي الوظيفي ، سواء كان الاختلال اضطراباً سمعياً أو بصرياً ، وتوضح بعض الدراسات أن صعوبات القراءة يمكن أن تورث ، حيث تنتشر لدى مجموعة من أفراد الأسرة ذاتها .

- <u>العوامل البيئية :</u>

وهي ترتبط ببعض الممارسات الخاطئة من التربويين مثل :

- عدم الاهتمام باستعدادات التلميذ .

- إهمال التفاعل مع ذوي صعوبات القراءة .
- اعتماد مواد تعليمية على درجة من الصعوبة .
- تجاهل الأخطاء المتكررة والفروق الثقافية والحرمان الثقافي والمشكلات الانفعالية .

o العوامل النفسية :

وتتعلق باضطراب الإدراك السمعي والبصري واضطرابات الذاكرة والتمييز بين الشكل والأرضية (ملحم ، ٢٠٠٢، ص٢٩٦) . وتظهر صعوبات القراءة كما يرى (البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٥) بأمرين أساسيين هما : تعرف (تمييز) المفردات ، الاستيعاب القرائي (البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢٢٦) .

وبشكل عام تتمثل صعوبات القراءة بالصعوبات التالية :

- حذف كلمة من الجملة أو أجزاء من الكلمة.
- إضافة كلمات إلى الجملة غير موجودة أصلا .
- إبدال بعض الكلمات بأخرى لها نفس المعنى .
- تكرار بعض الأحرف أو المقاطع في الكلمة، أو تكرار الكلمة بدون مبرر.
- قلب أو تبديل الأحرف وكأنها تظهر في المرآة.
- ضعف التمييز بين الأحرف سواء كانت متشابهة لفظا مختلفة رسماً (س، ز) أو الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ج ، ح) .
- صعوبة في تتبع المكان أثناء القراءة.
- القراءة بشكل بطيء أو سريع وبطريقة غير واضحة (الشايع،٢٠٠٦، ص٢).

- صعوبة ربط الأحرف بأصواتها .
- صعوبة إدراك معاني الكلمات.
- عدم مراعاة علامات الترقيم (عبد الهادي، ٢٠٠٤، ص٥٤) .

وعلى الرغم من التداخل والتنوع في الأسباب التي تعزى لها صعوبات التعلم ، وعلى الرغم من كونها تختلف من طفل لآخر ، إلا أن دراسة الحالة بدقة وملاحظتها ومتابعتها قد تساعد إلى حد كبير في التغلب على هذه الصعوبات والتخفيف من حدتها .

٢)صعوبات الكتابة :

تعتبر الكتابة مهارة تتضمن القدرة على التعبير باستخدام اللغة المكتوبة ، وهي تتطلب مجموعة من الاستعدادات السابقة والعمليات العقلية والمعرفية ويعاني بعض التلاميذ من صعوبات في الكتابة تتصل بمكوناتها الثلاثة وهي : الخط ، التعبير الكتابي ، التهجئة . ويذكر عبد السلام ٢٠٠٣ بأن هناك نسبة من ذوي صعوبات التعلم لا تعاني من مشكلات في القدرات العقلية أو الحسية سواء سمعية أو بصرية، لا تعاني من مشكلات في التآزر البصري الحركي ومع ذلك تعاني من صعوبة في الكتابة (عبد السلام،٢٠٠٣،ص٤٢) ويمكن تعريف صعوبات الكتابة Dysgraphia بأنها " الفشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل يعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه " (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧ ، ص٢١٥).

<u>وتتضمن صعوبات الكتابة :</u>

- صعوبة في رسم الأحرف : وتكون الأحرف غير مقروءة وغير واضحة ، مع الضغط على القلم أثناء الكتابة (السرطاوي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص٤٥٥) .

- عكس الأحرف : حيث يكتبها كما تبدو في المرآة ، بالإضافة إلى الخلط بين الاتجاهات فيكتب من اليسار إلى اليمين .
- إضافة أو حذف بعض أحرف الكلمة .
- ترتيب الأحرف في الكلمة بشكل غير صحيح .
- عادة ما يكون الخط رديئا وتصعب قراءته (القبالي ، ٢٠٠٣ ، ص٥٤) (خطاب ، ٢٠٠٦ ، ص ٦٩) (الزيات ، ١٩٩٨ ، ص٤٩٢) .

وهناك مجموعة من العوامل ترتبط بصعوبات الكتابة يمكن تصنيفها إلى : عوامل ترتبط بالمتعلم وعوامل ترتبط بالتعليم وأنشطته .

- <u>عوامل ترتبط بالمتعلم :</u>

☒ عوامل عقلية معرفية حيث يفتقر ذو صعوبات التعلم الكتابية إلى الذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة ، بالإضافة إلى قصور وظيفي في النظام المركزي لمعالجة المعلومات .

☒ عوامل نفسية وعصبية فأي خلل في الجهاز العصبي المركزي ينعكس على سلوك الطفل ، حيث يؤدي إلى خلل وقصور في الوظائف الإدراكية والمعرفية والأكاديمية ، ومنها مهارات الكتابة .

☒ عوامل انفعالية : إن الاضطراب في الجهاز العصبي المركزي والوظائف النفسية العصبية تترك أثرا على الناحية الانفعالية حيث يبدو المتعلم مكتئبا محبطا بعيدا عن مواقف التنافس .

- عوامل ترتبط بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه :

إن بيئة التعليم ونوعيته يمكن أن تتيح للمتعلم الفرصة للتفاعل والمشاركة في الأنشطة التعليمية والاستغراق فيها لأكبر وقت ممكن ، وإن بعض الممارسات الخاطئة من بعض المعلمين تثير في الصف الفوضى والاضطراب وتقتل كل فرصة للتعلم والمشاركة .

٣)صعوبات الرياضيات :

خضعت صعوبات الرياضيات أو Dyscalculia للدراسة والبحث بدرجة أقل من صعوبات القراءة بالرغم من أنها لا تقل أهمية عنها (سالم وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص١٦٠) ، ولا يعني أن يعاني التلميذ من صعوبة في الرياضيات أنه يعاني صعوبة في القراءة والكتابة ، إلا أنه قد يعاني من صعوبات أخرى تتعلق بتسمية المصطلحات الرياضية ، قراءة الرموز العددية ، مهارات الانتباه ، بالإضافة إلى ضعف القدرة على إجراء العمليات الحسابية (جمع وطرح وضرب وقسمة) ، وصعوبة التعرف على قيمة الخانات والتسلسل التصاعدي والتنازلي (الشايع ، ٢٠٠٦، ص٢) ، ويبين عريفج ٢٠٠٤ في دراسة له حول تشخيص صعوبات الرياضيات أن لهذه الصعوبة عدة وجوه تتمثل في :

- قصور الإدراك :ويظهر في العجز عن تمييز الأشكال والأحجام والمسافات.
- ضعف الوعي المكاني : كوعي الاتجاهات (يمين ويسار) أو اتجاهات الأرقام (٢ و ٦).
- ضعف القدرة على تركيز الانتباه : كالانتباه لتسلسل العمليات الحسابية .
- صعوبة تحويل الألفاظ إلى رموز .
- ضعف الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى (عريفج ، ٢٠٠٤، ص٧٦).

المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم :

Diagnostic Criterion of Learning Disabilities

تعددت التسميات التي أطلقت على صعوبات التعلمسابقاً حيث كان وما زال من الموضوعات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة ، وكان مصطلح صعوبات التعلم أكثر المصطلحات قبولاً ، وبالرغم من الاتفاق على هذه التسمية إلا أن الفصل والتمييز بين ذوي الصعوبات عن غيرهم ممن لديهم إعاقات أخرى ما زال يتضمن بعض الصعوبة والخلط ، وخاصة ممن يعانون من إعاقات عقلية بسيطة أو مشكلات واضطرابات سلوكية ونفسية . ويأتي دور المحكات التشخيصية لتساعد في فرز هذه الحالات عن بعضها البعض ، على أن يتم ذلك على أيدي مختصين من ذوي الخبرة . ومهما تعددت هذه المحكات – حيث يجعلها البعض خمس أو ست محكات – إلا أن المحكات الثلاثةالتالية هي الأكثر استخداماً وقبولاً وذلك بعد أن أثبتت فعاليتها في تمييز وتصنيف ذوي صعوبات التعلم :

أولا : محك التباين أو التباعد Discrepancy Criterion

يعتبر محك التباعد من أهم المحكات المستخدمة لتمييز ذوي الصعوبات التعلمية ، ويقصد بمحك التباعد " وجود فرق ذو دلالة بين قدرة التلميذ العقلية ومستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء ، التفكير ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، التهجئة ، أو الحساب " (الوقفي ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٦٠) وذلك يعني أن تحصيل التلميذ في مختلف المجالات الأكاديمية لا يتناسب ومستوى ذكائه كما يبينها أداؤه على أحد اختبارات الذكاء . ويرى كيرك وكالفنت ١٩٨٨ بأن هذا التفاوت لا يتضمن الفرق بين التحصيل والذكاء فقط وإنما يشمل تفاوتا بين العمليات النفسية كنمو الإدراك على حساب الذاكرة مثلا ، وتفاوتا في النمو كنمو

الناحية اللغوية وتأخر المشي على سبيل المثال (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨ ، ص٢٤) .

وبغض النظر عن هذا التفاوت فإن التفاوت بين التحصيل والذكاء هو الأكثر شيوعاً واستخداماً بالرغم من وجود بعض المشكلات كما يرى (هالاهان وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص٦١ – ٦٢) :

- ما يزال قياس الذكاء محفوفاً بالمشاكل وذلك لأن مفهوم الذكاء بحد ذاته وما يجب قياسه ليدل على الذكاء ما يزال محاطاً ببعض الغموض ، وبالتالي لا يمكن ربط مفهوم صعوبات التعلم بمفهوم الذكاء .
- إن ما تقيسه اختبارات الذكاء يرتبط بما تم تعلمه مسبقاً ، أي كأننا نقيس أداء التلميذ على اختبار تحصيلي بأدائه على اختبار تحصيلي من نوع آخر .
- إن استخدام معيار التفاوت – التباعد – يجعل من الصعب تحديد التلاميذ في الصفوف الأولى على أنهم من ذوي صعوبات التعلم نظرا لأنهم لم يصلوا بعد إلى السن الذي يظهر عنده التفاوت .

إن هذه المشكلات التي بينها هالاهان و كوفمان ، يعبر عنها الوقفي ٢٠٠٩ بمشكلات تحديد مستوى التبيان الذي ينبغي أن يوجد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع وهذه المشاكل هي:

- ❖ مدى الدقة في تقدير التحصيل المتوقع .
- ❖ مدى الدقة في تقدير التحصيل الفعلي .
- ❖ مستوى حدة التباين.
- ❖ معادلات التباين، حيث لا يوجد اتفاق على معادلة واحدة، باستخراج عامل التباين (الوقفي، ٢٠٠٩، ص٥٧).

ولم تمنع هذه المشكلات المختصين من استخدام هذا المحك واعتماده كأسلوب أثبت قدرته على تشخيص ذوي صعوبات التعلم سواء كان عن طريق استخدام الاختبارات النظامية المقننة أو غير النظامية واختبارات الذكاء، بالإضافة للملاحظات الصفية والعمر الدراسي والعمر الزمني الفعلي ، وذلك للتخفيف من هذه الأخطاء التي قد تنجم عن اعتماد هذا المحك .

ثانياً : محك الاستبعاد Exclusion Criterion

على الرغم من بساطة هذا المحك إلا أن العديد من التلاميذ يصنفون ضمن فئة صعوبات التعلم من قبيل الخطأ . ويعني محك الاستبعاد : " استبعاد أية إعاقة يمكن أن تكون السبب الرئيسي خلف الصعوبات التي يعاني منها التلميذ كالإعاقات العقلية والسمعية والبصرية ، و الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية " .

ثالثاً : محك التربية الخاصة Special Education Criterion

يشير محك التربية الخاصة إلى حاجة التلميذ ذو الصعوبات التعلمية إلى أساليب خاصة للتعلم تختلف عن تلك المستخدمة مع التلاميذ العاديين ، حيث توصل التربويون إلى أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم قدرة التلميذ على التعلم في الصفوف العادية بالأساليب العادية ، ويحتاج كل تلميذ إلى الأسلوب الذي يتلاءم وطبيعة الصعوبة التي يعاني منها وأن يسير في التعلم حسب سرعته الذاتية . ويضيف الوقفي ٢٠٠٩ مجموعة من المحكات التي يمكن أن تستخدم في تشخيص ذوي الصعوبات التعلمية إلى جانب المحكات سابقة الذكر وهذه المحكمات هي : المحك العصبي ، محك الصعوبات الأكاديمية ، محك المشكلات الاجتماعية الانفعالية ، محك ضعف الذاكرة ، محك اضطرابات الانتباه وفرط الحركة (الوقفي، ٢٠٠٩، ص٥٧).

أساليب تقييم صعوبات التعلم

Methods of Evaluation of Learning Disabilities :

يؤكد الخطيب والحديدي ٢٠٠٥ أن تقييم ذوي صعوبات التعلم يجب أن يراعى فيه المبادئ العامة التي يجب اتباعها في تقييم ذوي الإعاقة بشكل عام ، ومن هذه المبادئ : "عدم اعتماد اختبار واحد ، قيام فريق متعدد التخصصات بالتقييم ، استخدام طريقة التواصل المناسبة للفرد أثناء تطبيق الاختبار " (الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٥ ، ص١٠٨)

بشكل عام فإن التقييم يجب أن يتضمن اختبارات رسمية وغير رسمية بالإضافة للمقابلة والملاحظة ، وفيما يلي عرض لأهم الاختبارات المستخدمة في عملية التقييم.

- اختبارات التحصيل المقننة :

تستخدم اختبارات التحصيل المقننة لتقييم مجال أو عدة مجالات أكاديمية ، وتمتاز هذه الاختبارات بسهولة تطبيقها ، قلة كلفتها ، بالإضافة إلى أنها توضح نواحي القوة والضعف في النواحي الأكاديمية . ويذكر (الوقفي ، ١٩٩٦، ص١١٩) أن أكثر هذه الاختبارات شيوعا هي الاختبار الكندي ، اختبار مترو بوليتاين التحصيلي ، الاختبار الشامل للمهارات الأساسية .

- اختبارات القراءة غير الرسمية :

وتتكون هذه الاختبارات من مجموعة من الكلمات أو النصوص القرائية المتدرجة في الصعوبة ، يطلب من المتعلم قراءتها على أن يقوم المعلم برصد الأخطاء التي يقع فيها . وهذا النوع من الاختبارات يقيس القدرة القرائية والقدرة على الاستيعاب من خلال بعض الأسئلة التي يلقيها المعلم . وتعتبر هذه

الاختبارات أداة مهمة بين يدي المعلم الماهر لقياس مهارة القراءة لدى التلاميذ (البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٣) (القريطي ، ٢٠٠٥ ،ص٤٥٢) .

- اختبارات العمليات النفسية :

تطبق هذه الاختبارات لمعرفة الصعوبات الإدراكية واللغوية التي يعاني منها التلميذ ، والتي يعتقد أنها السبب في الصعوبات التعلمية لديه ، إلا أن هذه الاختبارات تفتقر إلى القدرة التنبؤية حول سبب الفشل الأكاديمي لدى التلميذ ، ومن هذه الاختبارات : اختبار فروستج للإدراك البصري .

- اختبارات الذكاء :

تستخدم اختبارات الذكاء إلى جانب اختبارات أخرى لتشخيص صعوبات التعلم، فكما هو معروف فإن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط وبالتالي إذا أظهر الاختبار أن ذكاء التلميذ ضمن حدود الذكاء العادي وبالرغم من ذلك يعاني ضعفا في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية فذلك يضعه في فئة ذوي صعوبات التعلم .

- اختبارات التكيف الاجتماعي :

ومن أمثلة هذه الاختبارات : اختبار فاينلاند للنضج الاجتماعي ، اختبار الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي ، والغرض من هذه الاختبارات الكشف عن السلوكيات غير التكيفية لدى الفرد (معوض ، ٢٠٠٤ ، ص٥٦) .

- التقويم التكويني :

يمتاز هذا النوع من التقويم بمقارنة أداء التلميذ مع نفسه ومدى تطوره ومن أمثلته التقييم القائم على المنهج ، وطوره دينون .

- الاختبارات النفس عصبية :

يطبق هذه الاختبارات مختصون في علم النفس العصبي ، ويتم اختيار الاختبار الذي يتناسب وعمر المفحوص وحاجاته والغرض من الاختبار .

- المقابلة التشخيصية الشاملة :

ويشترك في المقابلة كل من له علاقة بتلميذ صعوبات التعلم كالوالدين، المعلم، الأقارب ... (البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٣) (معوض ، ٢٠٠٤ ، ص٥٦) .

ويضيف الوقفي ١٩٩٦، ومصطفى ٢٠٠٥ على الاختبارات السابقة : اختبارات الاستعدادات ، الميول ، الكفاية ، الاختبارات معيارية المرجع ، اختبار القدرات الحسية والاختبارات الشخصية ، على أن يتم تفسير نتائج الاختبارات في ضوء معلومات مفصلة عن الفرد تجنبا لسوء التفسير ،حيث يمكن أن تتدخل بعض العوامل الخارجية كالادمان و الأمراض النفسية. (American Association Of Mental Retardation ,1992,p5)

<u>ويمكن تلخيص خطوات التقييم بالنقاط التالية :</u>

- التعرف : وذلك من خلال ملاحظة السمات الدالة على وجود الصعوبة أو وجود مؤشرات الخطر ، بالإضافة إلى الضعف الأكاديمي الذي يتم قياسه باستخدام الاختبارات المقننة وغير المقننة على أن يتمتع التلميذ بذكاء طبيعي (مصطفى، ٢٠٠٥ ، ص٨١) .
- التشخيص المبني على عدة تخصصات : ويتم فيه تقييم شامل للتلميذ لاستبعاد أية إعاقات أخرى وتحديد درجة التباين بين الذكاء والتحصيل بالإضافة لاختبارات العمليات الإدراكية والقدرات العقلية واختبارات الشخصية .

- كتابة نتائج التشخيص : وهي عبارة عن عبارات تشخيصية توضح عدم قدرة التلميذ على التعلم .
- تخطيط البرنامج العلاجي الذي يتناسب مع الحالة (كيرك ، كالفنت، ١٩٨٨، ص٨٦- ٨٨).

إن الوصول للبرنامج العلاجي للتلميذ ذو صعوبات التعلم يتطلب القيام بالخطوات السابقة حتى يتم رسم صورة دقيقة للصعوبات التي يعاني منها ، والقدرات والاستعدادات الموجودة لديه والتي يمكن الاعتماد عليها كأساس للانتقال لتعلم لاحق يستطيع النجاح فيه .

الفصل الثاني : الإطار النظري

المحور الثاني : إساءة المعاملة

- مقدمة.
- مفهوم إساءة معاملة الطفل .
- نسبة انتشار إساءة معاملة الطفل .
- أشكال إساءة معاملة الطفل .
- أسباب إساءة معاملة التلميذ في المدرسة .
- آثار إساءة معاملة التلميذ في المدرسة .
- إساءة معاملة ذوي الإعاقة .

مقدمة :

تعتبر رعاية الطفل وحمايته من إساءة المعاملةواجباً أساسياً من الواجبات الدينية والاجتماعية في أي مجتمع ، وتشير الدراسات الطبية والنفسية أن إساءة معاملة الطفل ترتبط بالقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع في فترة تاريخية ما . سابقا كانت أساليب التربية والتهذيب تمتزج بطابع القسوة والعقاب الجسدي ، وكان الأطفال ملكاً للآباء والمعلمين الذين لهم كل الحق في اتباع الأسلوب الذي يرونه مناسباً ألا وهو العقاب الجسدي العنيف ، فتعتبر إساءة المعاملة سلوكا نسبيا يختلف من مجتمع لآخر ومن فرد لآخر ، كما يختلف تبعا لعمر وجنس المسيء والمساء إليه ، إلا أنه في النهاية يتشابه في ما يتركه من آثار سلبية على شخصية الطفل المساء إليه . ولهذا نجد العديد من التعريفات التي حاولت توضيح مفهوم إساءة المعاملة ، وقد طرأ عليها التعديل كغيرها من التعاريف تبعا للتطورات التي تحدث في كل مجتمع.

لقد كان مفهوم إساءة المعاملة يشمل العنف الجسدي والضرب والقسوة ، ومن ثم توسع ليشمل إساءة المعاملة النفسية المتمثلة في التوبيخ والتهديد والألفاظ النابية ، والآن أصبح المفهوم أوسع ليشمل كل تقصير في حاجات الطفل أو كل ما يمنعه من الوصول إلى حاجاته الأساسية : الطعام ، الملبس ، المسكن ، الخدمة الصحية والتعليمية ، توفير المدارس ، إبداء الرأي والإعداد المهني . إلخ (القش وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص٣).

وإذا كنا سنتحدث في هذا الفصل عن إساءة معاملة الطفل بأشكالها : الجسدية ، النفسية ، والإهمال فلا بد من ذكر أسباب ومظاهر هذه الإساءة التي يتعرض لها الأطفال حتى يكتمل فهمنا لهذا الموضوع ، كما سنتحدث في هذا الفصل عن المدرسة وما يتم فيها من ممارسات وسلوكيات تسيء للتلاميذ ، بالإضافة للآثار السلبية المترتبة على إساءة المعاملة و أخيراً إساءة معاملة ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلم .

مفهوم إساءة معاملة الطفل : Child Abuse

إن إساءة معاملة الأطفال ترجع إلى العصور القديمة بغض النظر عن الأسباب ، سواء كان السبب هو المعتقد الديني : حيث كان الأطفال يقدمون كقرابين للآلهة ، أو المعتقد الاجتماعي وتنظيم النسل ، أو لأسباب مادية قد تؤدي إلى درجة قتل الأطفال أو التخلص منهم (طبل ، ٢٠٠٦ ، ص١٦) . فمشكلة إساءة معاملة الأطفال تعتبر من المشكلات القديمة الحديثة التي لا تزال تمتد حتى وقتنا الراهن ، إلا أنها سابقا لم تكن واضحة أو معترف بها كما هو الحال الآن، فقد بلغ معدل انتشار إساءة معاملة الأطفال (١٢.٩) لكل ألف حسب تقدير قسم الصحة والخدمات الأمريكية لعام ٢٠٠٠ (السيد ، ٢٠٠٦ ، ص١٣) ، وبالرغم من تطور مفهوم إساءة المعاملة وتعدد مظاهرها ، إلا أن هناك اتفاق عام على أنها أي سلوك ينجم عنه أذى نفسي أو جسدي أو عدم تلبية حاجات الطفل (فهيم ، ٢٠٠٧ ، ص٢٥)، وأنها كل أذى مهما تعددت أشكاله غالباً ما يكون من الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل (Brier, et.al., 2006 , P181) ، وتؤكد اليونيسيف أن إساءة معاملة الأطفال تقع تحت ما يسمى (الأطفال في الظروف الصعبة) مثل عمالة الأطفال ، أطفال الشوارع ، الإهمال ، التحرش الجنسي ، دخول الطفل في مشاحنات مسلحة (السيد، ٢٠٠٦ ، ص١٣) .

ولتوضيح مفهوم إساءة معاملة الأطفال لا بد من ذكر عدد من التعريفات :

فقد عرفت الجمعية العامة للأمم المتحدة General Assembly (١٩٥٩) إساءة معاملة الاطفال بأنها " أن يتعرض الطفل الذي يقل عمره عن ١٨ سنة من والديه أو القائمين على رعايته إلى ما يسبب أو يوقع فعل الأذى الجسمي والنفسي ، إما بسبب الإعاقة الجسمية أو العقلية أو الخلقية ، هذا بالإضافة إلى الإهمال الجسمي أو النفسي " (عطية ، ٢٠٠١ ، ص٢٦)، وقدمت رابطة الإرشاد المدرسي الأمريكية (١٩٨٨) American school counselor association تعريفاً لإساءة معاملة

الأطفال توضح فيه أنها " إنزال عقوبة أو توجيه الضرب للطفل من الآخرين يترتب عليه أضرار جسدية وإحداث أضرار نفسية للطفل أو إنكار حاجاته الإنفعالية" وترى (الحاج أحمد ، ١٩٩٩) أن التعريف التالي من التعاريف الدقيقة والأكثر وضوحا لإساءة المعاملة " إساءة معاملة الطفل هي أي تصرف يصدر عن الأبوين أو متولي الرعاية وغيرهم يعرض صحة الطفل الجسدية والنفسية ونموه للخطر ، وعادة ما يكون ذلك في صورة حوادث متكررة ، وتشمل الإيذاء الجسدي، الجنسي ، النفسي والإهمال ، كذلك تشمل حالات تعرض الطفل للخطر وإلحاق الضرر به من قبل الآخرين ، مع امتناع الوالدين أو متولي الرعاية عن حماية الطفل ، بالإضافة للإهمال الذي يشمل : عدم توفير أو التقصير في توفير حاجات الطفل الرئيسية للعيش والنمو نمواً صحياً وجسدياً ونفسياً مثل عدم توفير أو التقصير في توفير الطعام ، الملابس ، المأوى ،الرعاية الصحية، أو الإشراف لدرجة تعرض نمو الطفل وصحته الجسدية والنفسية للخطر (الحاج أحمد ، ١٩٩٩، ص٢٢٤) .

وفي عام (١٩٩٦) عرفت الجمعية الأمريكية لمنع وعلاج إساءة معاملة الطفل American Assosiation for Preventing and Healing Child Abuse إساءة المعاملة والإهمال بما يلي : " هي أي سلوك من جانب الوالدين أو القائم على رعاية الطفل ينجم عنه : أذى جسدي ونفسي وانفصال حقيقي ، وربما ينجم عنه وفاة الطفل" (فهيم ، ٢٠٠٧ ، ص٢٥) .

ويعرف كل من موسى والعايش (٢٠٠٩) إساءة المعاملة بأنها " كل فعل ظاهر أو مستتر مباشر أو غير مباشر ، نفسي أو مادي ، لإلحاق الأذى بالطفل" (موسى ، العايش ، ٢٠٠٩ ، ص١٤) .

أما حسين (٢٠٠٨) فيعرف إساءة المعاملة بأنها " الإيذاء والضرر الجسمي والنفسي وإساءة المعاملة الجنسية والاستغلال الجنسي للأطفال ممن هم تحت سن

ال ١٨ وإهمالهم وسوء معاملتهم عن عمد وقصد من الوالدين أو الأشخاص المسؤولين عن رعايتهم ، وتحت ظروف تشير إلى أن رعاية الطفل وصحته تكون مهددة وضارة " (حسين ، ٢٠٠٨ ، ص٤٣) .

ومهما اختلفت التعاريف المقدمة لإساءة المعاملة فهي في جوهرها واحدة تتضمن النقاط التالية :

- أنها تسبب أذى أو ضرر جسدي أو نفسي ، أو تسبب قصوراً في النمو .
- أنها تحدث من قبل الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل .
- تنطوي على القصدية وتحدث بشكل مستمر ومتكرر .
- قد تكون إساءة المعاملة مباشرة وظاهرة مثل الأذى الجسدي والقسوة الشديدة، والإفراط في العقوبة أو غير ظاهرة لكن آثارها تدل عليها مثل الضرر الناجم عن الإهمال وعدم توفير الرعاية الكافية أو الأذى النفسي .

وبالاستناد لهذه النقاط نجد أن مفهوم إساءة المعاملة يعني : أي سلوك أو فعل يؤدي لإحداث أضرار جسدية أو نفسية أو صحية للطفل من قبل الوالدين أو القائمين على رعايته بحيث يتكرر هذا السلوك ويتضمن إساءة المعاملة الجسدية والنفسية والإهمال .

نسبة انتشار إساءة معاملة الأطفال Prevalence of Child Abuse:

في إطار الاهتمام بالطفولة بدأت ظاهرة إساءة معاملة الأطفال تحظى باهتمام الدراسات العربية والغربية محاولة الكشف عن هذه الظاهرة وبيان أسبابها والعوامل المؤدية لها ، بالإضافة لتحديد حجم انتشارها في المجتمع . وبالرغم من الجهود المستمرة لتحديد نسب انتشار هذه الظاهرة إلا أنه حتى يومنا هذا لا توجد

أرقام دقيقة وموثوقة لانتشار ظاهرة إساءة معاملة الاطفال ، وتبين آل سعود ٢٠٠٥ و حسين ٢٠٠٨ أسباب صعوبة تحديد الظاهرة بشكل دقيق :

- الاختلاف في استراتيجيات اختيار العينة .
- أن إساءة المعاملة تقع على فئة الأطفال الذين يعجزون عن الإبلاغ عما يتعرضون له .
- بعض حالات إساءة المعاملة ليس لها علامات ظاهرة يمكن الاستناد إليها .
- صعوبة إثبات أن الحالة التي يعاني منها الطفل راجعة لإساءة المعاملة .
- عدم الإبلاغ عن حالات إساءة المعاملة والتستر عليها .
- الاختلاف في تعريف إساءة المعاملة (آل سعود ، ٢٠٠٥ ، ص١٠١) (حسين ، ٢٠٠٨ ، ص٤٤)

إلا أن هذه الأسباب لم تمنع بعض المجتمعات من السعي المستمر لمحاولة الحد من هذه الظاهرة وتسجيل حالات إساءة المعاملة التي يتعرض لها الاطفال .

ففي دراسة أمريكية أجراها بعض الأطباء النفسيين تبين أنه يوجد أكثر من مئة مليون طفل مشرد في العالم ، أربعة ملايين منهم يعانون من الشلل الدائم بسبب العنف الذي يتعرضون له أو إصابتهم بجروح بسبب الحروب المحيطة بهم ، وأربعة ملايين طفل يعيشون لاجئين في المخيمات ، ومن خلال تتبع بعض الدراسات و التقارير نجد أن النتائج تشير إلى ان أكثر من مليوني طفل قد أسيء إليهم في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٦) ، وأن (٢١٠٠٠) حالة كانت بالغة الخطورة على حياة الطفل ، وقد بلغت نسبة كسور العظام بكل أنواعها لدى الأطفال المساء إليهم (٣٦%) (موسى ، العايش ، ٢٠٠٩ ، ص١٩٤) .

وفي تقرير جونسون Johnson (١٩٩٠) أن هناك ٣٠ % من الأسر الأمريكية تستخدم العنف مع أطفالها خلال فترات حياتهم المختلفة ، و ٥٨ % يستخدمون الصفعات القوية ، ٣ % الضرب المبرح ، و ٥ % يقذفونهم بما بأيديهم من أشياء ، و٣% الضرب والعض و١% الضرب الخفيف والتهديد ، وأن هناك (٣– ٤) مليون طفل يتعرضون للعنف بدرجات مختلفة أثناء فترات نموهم المختلفة (Johnson,1990,P791) .

وفي مسح أجرته إدارة الخدمات الإنسانية والصحية في أمريكا ١٩٩٦ (ADHHS) أن معدل الإهمال وإساءة المعاملة في تزايد مستمر حيث تضاعف ليصل لـ (١,٢٢) مليون طفل بين عامي (١٩٨٦ – ١٩٩٣) وأن خمسة اطفال يموتون يوميا نتيجة الاعتداءات والإهمال (Thompson , Wyatt , 1999 , P174) .

وفي عام ١٩٩٤ بلغ عدد الاطفال الذين يتعرضون لإساءة المعاملة (٤ مليون طفل) سواء كانت إساءة المعاملة : جسدية ، جنسية ، إهمال ، سوء رعاية ، ضرب مبرح، حوادث وجروح (McCurdy , Dara , 1994 , P 80) .

وقد توصلت الدراسة الوطنية الثالثة لمدى حدوث إيذاء الأطفال وإهمالهم (The Third National Incidence Study on Child Abuse and Neglect) في عام ١٩٩٦ في الولايات المتحدة أن هناك نسبة ٧٨ % من الأطفال يقع عليهم الأذى من قبل الوالدين ، أي أن نسبة ٦٢ % من الأطفال الذين سبق وتعرضوا لإساءة المعاملة قد تم إيذاؤهم من قبل والديهم (آل سعود ، ٢٠٠٥ ، ص ١٠٧).

أما عن الدول العربية فقد حاولت بعض الدراسات أن تكشف عن نسبة تعرض الأطفال لإساءة المعاملة بمختلف أشكالها بالرغم من صعوبة الأمر ، ففي دراسة (ناشد ١٩٩١) حول إساءة معاملة الأطفال في المجتمع المصري فقد بلغت نسبة الإصابات الجسدية الناتجة عن إساءة المعاملة الجسدية (٤٤,٥) % من حجم العينة (ناشد، ١٩٩١ ، ص ١٠٩) .

وفي دراسة (ياسين وآخرون ، ٢٠٠٠) حول تحديد نسب شيوع استخدام إساءة المعاملة في المجتمعين المصري والكويتي ، فقد كانت نسبة الشيوع مرتفعة، وبعض أساليب المعاملة يميل إلى العدائية : فقد تصدرت قائمة هذه الأساليب : (الصراخ ٩٤% ، السخرية ٩١% ، التهديد ٩٠% ، التخويف ٨٨%) أما الأساليب التي يغلب عليها الرفض والإهمال كانت (الحديث بجفاء ٨٦% ، رفض طلباته ٨٥% ،عدم الاهتمام بالطفل ٨٠% ، الحرمان من العطف ٧٩%) .

أما عن المجتمع البحريني فقد قامت (بتول أسيري ، ٢٠٠٤) بدراسة حول سوء معاملة الأطفال في المجتمع البحريني ، وبينت في دراستها أن الأسرة البحرينية تستخدم أشكالا عديدة من سوء المعاملة تتضمن : الضرب ، اللامبالاة ، الحرمان ، البعد الجسدي والروحي عن الأطفال ، الصراخ واستخدام الألفاظ النابية .

وعن مدينة الرياض تذكر (سهام الصويغ ، ٢٠٠٣) في دراستها حول إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم أن أكثر أشكال إساءة المعاملة انتشارا هو الإهمال ، سواء كان الإهمال متمثلا في : تغذية الطفل ، دراسته ، العناية بنظافته وملابسه . ثم إساءة المعاملة النفسية والعاطفية ، ثم الجنسية والجسدية .

وقد تعددت الدراسات حول العنف في سوريا وأحدثها دراسة القش وآخرون (٢٠٠٨) والتي بحثت في سوء معاملة الاطفال في سوريا للفئة العمرية بين (١٥ – ١٨) وقد أوضحت نتائجها ما يلي : كانت أعلى نسبة هي إساءة المعاملة النفسية (٨٧ % من أفراد العينة) .

أما إساءة المعاملة الجسدية فتبلغ نسبة (٨٢) % وأن نسبة (٤.١٩) % تعرضوا لإساءة المعاملة الجنسية ، أما الإهمال فكانت نسبة الأطفال الذين تعرضوا له (٣,٦) %.

وتبين الدراسات السابقة على اختلافها الأرقام والنسب الكبيرة التي تشير إلى سوء معاملة الأطفال . وللأسف فإن بعض الدراسات وخاصة في المجتمعات الغربية

تشير إلى تضاعف نسب إساءة المعاملة من عام لآخر ومن المتوقع زيادتها في الأعوام اللاحقة (McCurdy , Dara , 1994 , P 80) .

أشكال إساءة معاملة الطفل : Types of Child Abuse

تشير الأدبيات والدراسات التي تناولت ظاهرة إساءة معاملة الاطفال إلى أن لإساءة المعاملة عدة أشكال ، يصنفها البعض في أربعة أبعاد أساسية ، والبعض الآخر في خمسة أبعاد ، ويتفق العلماء أن التصنيفات الأربعة التالية هي الأكثر شيوعاً وانتشاراً إساءة المعاملة الجسدية ، إساءة المعاملة النفسية ، إساءة المعاملة الجنسية، الإهمال.

أولاً إساءة المعاملة الجسدية **Physical Abuse :**

بالرغم من التطور والتغير الذي تشهده المجتمعات في العصر الحالي ، إلا أن إساءة المعاملة الجسدية ما تزال مستمرة ،بل وتأخذ أشكالاً وصوراً جديدة (موسى، العايش ، ٢٠٠٩ ، ص١٩) وتعتبر منطقة الوجه واليد من أسهل المناطق المستخدمة في إساءة المعاملة الجسدية ، وتعد إساءة المعاملة الجسدية من أكثر أشكال إساءة المعاملةشيوعاً ، والأسهل من حيث التعرف عليها بسبب علامات الإعتداء التي قد تظهر على الطفل ، ولآثارها النفسية امتداداً طويلاً ، ويعاني الأطفال ضحايا العنف الجسدي من تلف الأعضاء الداخلية ، كدمات ، كسور ، جروح، ويعتبر الأطفال أكبر ضحايا العنف الذي غالباً ما تكون نتائجه وآثاره خطيرة على نفسية الطفل وشخصيته ، سواء كان العنف ممارساً من الوالدين أو المدرسين أو عامة الناس (ناجي،٢٠٠٦ ، ص٧) .

وتعرف إساءة المعاملة الجسدية بأنها " حدوث أفعال من قبل المحيطين بالطفل من شأنها أن تلحق به جرحاً ، كدمات ، تجمع دموي ، إصابات ، حروق ، نزيف ، كسور وورم أنسجة " (ياسين وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص٤١) .

وقد عرفت بتول أسيري ٢٠٠٤ إساءة المعاملة الجسدية بأنها " إلحاق أذى متعمد بالطفل سواء بالضرب ، الحرق ، الخض ، العض ، أو أي أسلوب عقاب آخر يتسبب بأذى جسدي للطفل " (أسيري ، ٢٠٠٤ ، ص ١٣) .

كما تعرف إساءة المعاملة الجسدية بأنها " حدوث أذى جسدي عمدي نتيجة استخدام الوالدين أول القائمين على رعاية الطفل لأساليب عنيفة قاسية كالضرب ، العض سواء حدث ذلك أثناء العقاب الجسدي غير المناسب أو محاولة تهذيب الطفل بطرائق عمدية أو غير عمدية " (السيد ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٦) وتعرف الجمعية الوطنية للحد من إساءة المعاملة National Assosiation for Preventing Maltreatment إساءة المعاملة الجسدية بأنها " أشكال من الإصابات غير ناتجة عن الحوادث وتتضمن : الصفع ، الحروق ، الضرب باليد أو بأداة ، الخنق ، كسور العظام ، الجروح الداخلية ، الحرق بأعقاب السجائر (Garfinkel ,1996,P8) .

وبالنظر لإساءة المعاملة الجسدية نجد أنها تتضمن : الضرب سواء باليد أو بأي أداة أخرى، الحرق ، الخنق ، التعذيب ، الجذب من الشعر ، العض ، إبقاء الطفل تحت الشمس (موسى ، العايش ، ٢٠٠٩ ، ص ٩١) (الصويغ ، ٢٠٠٣ ، ص٤٧) .

وقد صنف الاتحاد الدولي لحماية الطفل مظاهر إساءة المعاملة الجسدية إلى ثلاثة أقسام:

- إصابات بالغة الخطورة : وتتضمن : الإصابات الدماغية ، الكسور ، الحروق ، الجروح ... وغيرها .
- إصابات ثانوية بسيطة وتتضمن : الضرب ، الجروح الخفيفة ، الركل .

- الإصابات غير المحددة . (فهيم ، ٢٠٠٧ ، ص٢٦) .

وعلى الرغم من التشريعات والقوانين واتفاقية حقوق الطفل ، وعلى الرغم من الأذى الكبير الذي يصيب الطفل جراء العقاب الجسدي نجد أن استخدام أشكال إساءة المعاملة الجسدية على اختلاف درجاتها ما يزال في تزايد وما يزال الشكل الأكثر انتشارا من أشكال إساءة المعاملة .

ثانياً إساءة المعاملة النفسية **Psychological Abuse** :

تكاد تكون إساءة المعاملة النفسية هي الشكل الخفي من أشكال إساءة المعاملة ، ويرى البعض بأن مفهوم إساءة المعاملةالنفسية أو الانفعالية يبدو محاطاً ببعض الغموض وذلك بسبب تداخلها مع غيرها من أشكال إساءة المعاملة . حيث يرى (Claussen,Crittenden,1990) أن إساءة المعاملة النفسية موجودة ومتضمنة في حالات إساءة المعاملة الأخرى الجسدية والإهمال . كما قد توجد بمفردها (طبل ، ٢٠٠٦ ، ص٥٠) . ولهذا لا بد من تحديد أنواع إساءة المعاملة النفسية .

أنواع إساءة المعاملة النفسية هي : الرفض ، الترهيب أو التخويف ، التجاهل ، العزلة ، الفساد أو الانحلال (عطية ، ٢٠٠١ ، ص ٢٩) (الصياد ، ٢٠٠٥ ، ص٤٠) . أما بارسارت (١٩٩٣) فقد حدد خمسة أبعاد لإساءة معاملة الطفل النفسية أو الانفعالية وفقا لمقياسه وهي :

- الرفض Rejection : وهو نوع من العقاب اللفظي يشمل التقليل من شأن الطفل واختيار اسم فيه سخرية له وتعريض الطفل للمذلة والاحتقار أمام الآخرين .
- الإرهاب – الترويع Terrorism : ويشمل تهديد الطفل بالعقاب أو سحب الحب ، أو أي شيء يخيف الطفل .

- الاستغلال والفساد الأخلاقي Exploiting and Corrupting : ويشمل إشراك وتشجيع الطفل على القيام بأعمال منافية للأخلاق وتعريضه لظروف حياة مضطربة غير واقعية .

- قابلية الاستجابة للرفض الانفعالي Denying Emotional Responsiveness : وتشمل تجاهل ردود فعل الطفل نحو المواقف والتصرفات المختلفة ، وخلو التعامل معه من عاطفة الحب ، وإذلال الطفل دون مراعاة مشاعره الانفعالية.

- العزلة الاجتماعية Social Isolation : حيث يحرم الطفل من إقامة علاقات تفاعل مع الأقران ، أو حرمانه من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، وعدم السماح له بالتفاعل مع بعض أفراد الأسرة أو تشكيل صداقات (Brassard,et.al., 1993 , P715) .

ويمكن تعريف إساءة المعاملة النفسية بأنها : " أي سلوك أو عمل متعمد من قبل الوالدين أو المحيطين بالطفل ويتسبب بإحداث أي نوع من أنواع الضرر والأذى النفسي ويتضمن ذلك السخرية ، النبذ ، التهديد ، التخويف " (آل سعود ، ٢٠٠٥).

وتعرفها فرغلي (٢٠٠٦) بأنها : " أي سلوك أو فعل متعمد يصدر من قبل أحد الوالدين تجاه الطفل ويتسبب في إحداث نوع من الضرر النفسي وذلك باتباع الأساليب المسببة لذلك الضرر كالإهمال ، التهديد ، التجاهل ، الرفض ، الحرمان من العطف والحب ، التقليل من شأن الطفل " (فرغلي ، ٢٠٠٦ ، ص٣٨) .

أما جيمس James وهو باحث في مجال إساءة المعاملة النفسية فيعرف إساءة المعاملة النفسية بأنها " تحطيم متعمد لكفاءة الطفل يؤدي لعجز في كفاءته ، وتتضمن الحرمان من المحبة ومن الحاجات الأساسية ، مما يمنع تطوره الاجتماعي والنفسي " (Briere , et.al., 2006 , P18) .

وتشتمل إساءة المعاملة النفسية على :

- نقد مفرط لشخصية الطفل ومظهره وقدراته .
- إعطاء الطفل أوامر لا تناسبه .
- عزل الطفل عن التواصل مع الآخرين .
- عدم احتضان الطفل ومواكبة تطوره ونموه (Thompson , Wyatt , 1999 , P176).

ثالثاً : الإهمال Neglect :

يختلف تعريف الإهمال بناء على الجانب الذي سيتم التركيز عليه سواء كان الإهمال تعليمي أو نفسي أو طبي ، وبشكل عام يعرف الإهمال بأنه : " ذلك النمط من سوء المعاملة الذي يعبر عن الفشل في توفير الرعاية المناسبة لعمر الطفل كالمسكن ، الملبس ، الغذاء ، التعليم ، التوجيه ، الرعاية الطبية ... وغيرها من الاحتياجات الأساسية الضرورية لتنمية القدرات الجسدية والعقلية والعاطفية ، وغالبا ما يتسم الإهمال بصفة الاستمرارية ويتمثل بنمط غير مناسب من الرعاية والتربية " (قاروني ، ٢٠٠٤ ، ص٥٣) . ويعرفه بعض الخبراء في مجال تطور الطفل بأنه " الحالة التي يعجز فيها الأهل أو القائمين على رعاية الطفل عن تأمين الرعاية الصحية ، المأوى ، الإرشاد و التعليم للأطفال دون سن (١٨) سنة ، ويتضمن غياب الحب والعاطفة والأمان والتحفيز اللازم للتواصل والتطور لدى الطفل " (Briere , et.al., 2006 , P19) .

وقد قامت هيئة الخدمات الإنسانية والصحية الأمريكية بدراسة حول سوء معاملة الأطفال وإهمالهم ، وتعد هذه الدراسة المصدر الأشمل والأوسع للمعلومات حول هذه القضية ، وميز الباحثون فيها عدة أشكال للإهمال وهي :

- الإهمال الجسدي Phisical Neglect ويتضمن : الحرمان ، من الرعاية الصحية ، تأخير الرعاية الصحية ، الحرمان من الغذاء والملبس ، عدم الاهتمام بالنظافة .
- الإهمال التعليمي Educational Neglect ويتضمن : عدم تسجيل الطفل في المدرسة في السن الإلزامي ، تجاهل تسرب الطفل من المدرسة ، عدم تلبية احتياجات الطفل التعليمية الخاصة .
- الإهمال العاطفي Emotional Neglect ويتضمن : عدم تأمين أو تأخير الرعاية النفسية ، السماح للطفل بتصرفات سيئة أو تشجيعه عليها ، تعريض الطفل لأي شكل من أشكال العنف النفسي والحرمان العاطفي (Sedlak , Brouadhurst , 1996).

إساءة معاملة التلاميذ في المدرسة : Maltreatment of Students in School

تأتي المدرسة بعد الأسرة مباشرة في تربية الطفل و تعتبر مكملاً و أحياناً بديلاً عن دور الأسرة ، و تعتبر المدرسة الابتدائية القاعدة التي تقوم عليها مراحل التعليم اللاحقة و هنا تأتي أهمية المناخ الذي يجب أن يسود المدرسة ، ذلك المناخ الذي يجب أن يشعر فيه الطفل بالأمان و الطمأنينة ويجدفي المدرسة مكاناً يحبه و يوفر له الحب و الرعاية و الاهتمام و لكن للأسف فإن بعض الدراسات تؤكد انتشار ظاهرة ضرب التلاميذ في المدارس و إساءة معاملتهم (خليفة ، ٢٠٠٤، ص ٢٦). فأبرز أشكال العنف في المدرسة قيام المعلمين و الإداريين بإساءة معاملة التلاميذ بالرغم من صدور القوانين من وزارة التربية التي تمنع وتدين و تعاقب المعلم الذي يسيء للتلاميذ ،إلا أن الواقع لا يزال محكوماً بالمسطرة التي وإن اختفت لدى بعض المعلمين ظهر بدائل لها أهمها الإهانات الجارحة و العقوبات المذلة خاصة

بحق التلاميذ الأصغر سناً (بركات ،٢٠٠٤، ص٧) ، كما جاء في دراسة رزق ٢٠٠٢ أن إساءة معاملة التلاميذ تمارس بكافة أشكالها في المدرسة .

ولأن المعلم في بعض الثقافات يعطى صلاحيات واسعة في تشكيل سلوك التلاميذ الذين يتوقع منهم احترامه وإطاعة أوامره ، فإن مثل هذه الثقافة تفسح المجال للمعلمين بممارسة كل أشكال العنف وإساءة المعاملة (اللفظية والنفسية والاجتماعية) ضد التلاميذ (Jeffery, et.al., 2007 , 655) .

ويبين (عليان ، ٢٠٠٧) في دراسته أن المعلمين و الإداريين من أهم مصادر العنف و إساءة المعاملة في المدرسة و ذلك ما تثبته النتائج التي توصل إليها " إن المعلمين و الإداريين هم مصدر إساءة المعاملة اللفظية لأكثر من ثلثي التلاميذ ، و إساءة المعاملة غير اللفظية ل (٢٩) % منهم ، و مصدر إساءة المعاملة الجسدية لـ (٥٠) % من التلاميذ سواء كانت إساءة المعاملة الجسدية شديدة (٥٧) % أو متوسطة (٢٧) % بالإضافة لإساءة المعاملة الجنسية (٧) % " (عليان ، ٢٠٠٧ ، ص٣٠)

و في هذه الأجواء التي تسود المدارس يشير (المطيري ، ٢٠٠٦) أنه لن يبرز دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية هامة تؤثر على نمو الطفل و شخصيته بمختلف جوانبها النفسية و الاجتماعية و الأخلاقية و السلوكية تأثيراً إيجابياً و إنما ستظهر في سلوكيات الطفل أولى بوادر الانحراف من اعتداء على الزملاء و السرقة و انحراف السلوك (المطيري ، ٢٠٠٦، ص٥٣) . و تدل الإحصائيات أن حوالي نصف الخلافات التي تنشأ في المدرسة تكون بين المعلمين و تلاميذهم ، و أشد أشكال عدوان المعلم على التلاميذ نسبة هي : إساءة المعاملة اللفظية ، و العقوبات المدرسية الظالمة ، استعراض العضلات لإبراز القدرة على التحكم و السيطرة (بركات ، ٢٠٠٤، ص٨) .

أسباب إساءة معاملة التلاميذ في المدرسة :

Causes of Maltreatment of Students in School

تشير رزق ٢٠٠٢ في دراستها إلى أن قسوة المعلمين و طرق التدريس التي يتبعونها بالإضافة إلى التمييز بين التلاميذ من الأسباب التي تؤدي لشيوع العنف في المدارس (رزق ،٢٠٠٢، ص١٨) و في دراسة أخرى لها حول تحليل رسوم الأطفال بينت أن ٦٤% من الأطفال ركزوا في رسومهم على المسطرة التي يحملها المعلم ، وبسؤال المعلمين عن سبب لجوئهم للضرب قالوا إنها الوسيلة التربوية الأنسب خاصة مع الأطفال الذين يتعرضون للضرب في المنزل و الشارع، و حول أسباب إساءة معاملة المعلم للتلاميذ يمكن ذكر مجموعة من الأسباب أهمها :

- طبيعة المجتمع الأبوي السلطوي الذي يعتبر استخدام العنف من قبل الأب و المربي أمر متاح في إطار المعايير الاجتماعية السليمة و حسب النظرية النفسية الاجتماعية فإن الإنسان يكون عنيفاً عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكاً مسموحاً و ممكناً .
- تعتبر المدرسة مجتمعاً تحصيلياً فالتلميذ الناجح فقط يحترم و يعامل معاملة لائقة أما الفاشل تعليمياً فلا يلقى من معلمه سوى العقاب (مجيد ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٨٠) .
- جهل المعلم بتأثير أسلوب العنف على التلاميذ أحد أهم الأسباب في إساءة معاملتهم ، فالوعي التربوي بأبعاد هذه المسألة أمر أساسي و حيوي في القضاء عليه واستئصاله .
- إن الأسلوب يعد انعكاساً لشخصية المعلم بما في ذلك الخلفيات التربوية و الاجتماعية التي أثرت عليهم في طفولتهم ،أي انعكاس لتربية التسلط التي عاشوها عندما كانوا صغاراً .

- إن ما يعزز استخدام الضرب وإساءة المعاملة للتلاميذ هو اعتقاد المعلمين أنه الأسلوب الأسهل في ضبط الصف و المحافظة على الهدوء .
- بعض المعلمين يدرك التأثير السلبي للعقاب الجسدي لذلك يمتنع عنه، إلا أنه يستعيض عنه بإساءة المعاملة النفسية من تهكم وسخرية واستهجان، بالرغم من أن لها آثاراً أقوى في النفس من العقاب الجسدي .
- بعض المعلمين ينتمون لأوساط اجتماعية تعتمد التسلط والاكراه وإساءة المعاملة في التربية ويعكسه المعلم في المدرسة على تلاميذه .
- المعلم بشكل عام يعيش ظروفاً اجتماعية تتميز بالصعوبة الحياتية ، إضافة للهموم والمشاكل التي تجعله غير قادر على التحكم بالعملية التربوية ، وعرضة لإساءة المعاملة السريعة والانفجارات العصبية أمام التلاميذ.
- الاقتناع بفكرة أن المعلم المتسلط هو الأقدر والأكثر كفاءة من الناحية التعليمية وفي ذلك تشجيع للمعلم على استخدام إساءة المعاملة و الأسلوب العنيف (موسى ، العايش ، ٢٠٠٩، ص١١٥) .

و يبين عليان ٢٠٠٧ في دراسة له بعض أسباب إساءة معاملة التلاميذ من قبل معلميهم والنسب التالية توضح أكثر هذه الأسباب شيوعاً :

- (٦٠%) من التلاميذ يسيء المعلم لهم لأسباب تعود لأمور أكاديمية .
- (٥٤%) من حالات إساءة المعاملة تعود لأسباب تتعلق بالتصرفات غير المقبولة من قبل التلاميذ .
- (٥٢%) من حالات إساءة المعاملة ترجع لعدم الانضباط .
- (٤٨%) أخطاء وحوادث تحدث في الصف.
- (٢٣%) عدم الانسجام مع توقعات المعلم (عليان ،٢٠٠٧ ، ص٤١) .

وتذكر Kanny 2001 في دراسة لها أن إساءة معاملة التلاميذ من قبل المعلمين يمكن أن يرجع للأسباب التالية :

- الأزمة الاقتصادية وأثرها على المجتمع بشكل عام وعلى المعلمين والإداريين .
- الظروف الاجتماعية والتي يمكن أن تسمح للمعلم بممارسة إساءة المعاملة دون محاسبة .
- الثقافة وانعكاساتها على الخدمات التربوية وحلول المشاكل المتعلقة بغرفة الصف (Kanny , 2001 , P 87) .

آثار إساءة معاملة التلاميذ في المدرسة :

Effects of Maltreatment of Students in School

تؤثر إساءة معاملة التلاميذ و إهمالهم تأثيراً سلبياً على جميع جوانب شخصية التلميذ، و في دراسة بعنوان (إشكالية العنف) ورد ذكر بعض آثار إساءة المعاملة ، وهذه الآثار هي : الآثار العصبية ، العقلية ، التربوية السلوكية و العاطفية ، وقد ينتج عن إساءة المعاملة سلوكيات انعزالية و عدائية أو نشاط زائد، وقد يترافق ذلك بالتبول اللاإرادي و نوبات الغضب وعدم احترام الذات ، و التأخر الدراسي و الحذر من الكبار (القاطرجي ،٢٠٠٩، ص ٤١) ، و ينشأ التلميذ وهو يشعر بالنقص بين أقرانه و يبدأ نموه الذهني بالضعف في مواجهة الحياة وتتدنى درجة تكيفه ، ويفقد إحساسه بقيمته و اعتداده بنفسه (جبيل ، ٢٠٠٦ ، ص٧) .

ويتفق بعض الباحثين أن الآثار سريعة الظهور يغلب عليها الطابع السلوكي حيث تظهر لدى التلاميذ سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً كالعناد ، العدوان ، الانعزال و رفض التحدث مع الآخرين و تجنب التفاعل معهم ، بالإضافة إلى عدم تقبل الآخرين ، مقاومة الخبرات التي يتعلونها في المدرسة ، عدم المبادرة و تجاه

الأنشطة المدرسية (الصويغ ، ٢٠٠٣ ، ص٦٦) ، (الصياد،٢٠٠٥،ص١٣٢) ، و فيما يلي عرض لبعض الآثار السلبية لإساءة معاملة التلاميذ:

أولاً: الجانب الجسدي Phisical Board :

إن استخدام الضرب وخاصة العنيف يؤدي لأضرار فيزيولوجية تؤثر على النمو حيث يؤثر بشكل كبير على كيمياء المخ التي تتحكم بردود الأفعال حيث تقل نسبة السيروتونين (الموصل العصبي) الخاص بالمزاج مما يؤدي لآثار نفسية كالاكتئاب ، هذا بالإضافة لكون المساء إليهم جسدياً أكثر عرضة للإصابة بضغط الدم ، السكر ، أمراض القلب ، الصداع النصفي ، آلام المعدة ، التوتر الزائد ، صعوبة التنفس ، انخفاض مستوى الصحة العامة ، ناهيك عن الكسور و الجروح و الحروق وغيرها من الأضرار الجسمية (فهيم ، ٢٠٠٧ ، ص١٤)، (حسين ، ٢٠٠٨ ، ص٦٥).

ثانياً: الجانب النفسي Psychological Board :

تحطم إساءة المعاملة كرامة التلميذ و ثقته بنفسه ، فإن تعرضه للضرب و إساءة المعاملة أمام زملائه تقيد نفسيته ويعرضه للخجل والتلعثم و الخوف الشديد ، بالإضافة للشعور بالدونية و عدم القدرة على حل المشكلات (الطويبي، ٢٠٠٠، ص٣٥١) (خليفة ، ٢٠٠٤ ، ص٣٠) .

وتؤكد الدراسات العيادية أن الأطفال المساء إليهم بشكل عام يتبلد الإحساس لديهم ولا يتأثرون بالاحداث التي يعيشونها و التي تستثير انفعال الآخرين (موسى ، العايش ،٢٠٠٩ ، ص١٣٣) ، وتشير نتائج دراسة السيد ١٩٩٣ أن إساءة معاملة التلميذ تؤدي لفقد الثقة بالنفس ولوم الذات وانخفاض تقديرها ، و يمكن تلخيص الآثار النفسية لإساءة المعاملة بالنقاط التالية:

- عدم الاستقرار الانفعالي وضعف مهارات التواصل اللفظي و غير اللفظي .
- العجز عن الصبر و التحمل ومواجهة المشكلات المدرسية اليومية .
- الحزن و الإكتئاب والأفكار الإنتحارية بالإضافة للخوف وارتفاع مستوى الشعور بالذنب .
- البرود والتعامل الجاف غير المتعاطف مع الآخرين بالإضافة للمبالغة في الخوف من صعوبات الحياة والعجز عن مواجهتها (السيد ، ٢٠٠٦ ، ص٣٤) .

ثالثاً : الجانب السلوكي Behavioral Board :

إن التلاميذ الذين تساء معاملتهم يظهرون أنماطاً سلوكية غير مقبولة اجتماعياً داخل الفصل كالمشاغبة وانخفاض التوافق الدراسي والهروب من الفصل بالإضافة للامبالاة والعصبية الزائدة (حسين ، ٢٠٠٨ ، ص٦٥) ، هذا بالإضافة للتمرد على المعلمين و عصيان الأوامر واللوائح المدرسية ٠ كما أن غالبية االتلاميذ يرفضون معاملة الكبار باحترام و يحاربون سيطرة المعلمين و قد يقابلون الضغط بالضغط و العقاب بالعقاب والانتقام بالانتقام، فهؤلاء التلاميذ الذين تعلموا القسوة من معلميهم سيكونون قادرين على المعلمين أنفسهم و بالتالي ستتدهور العلاقة بين المعلم و التلميذ و تؤدي لشعور كلا الطرفين بالخيبة و المرارة (الطويبي،٢٠٠٠،ص٣٥) كما بينت نتائج بعض الدراسات أن التلاميذ الذين يتعرضون لإساءة المعاملة يظهرون سلوكيات عدوانية واعتداء على الزملاء وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات وفرط النشاط الحركي (البحيري وآخرون ، ١٩٩٤) (الرفاعي ، ١٩٩٤) ويمكن تلخيص الآثارالسلوكية لإساءة المعاملة بما يلي :

- اللامبالاة و الانسحاب – الافتقار للابتكار و الإبداع .

- الخروج عن القوانين و السلوك المألوف .
- العناد و التمرد وزيادة الترقب .
- ضعف التواصل و المشاركة الاجتماعية .
- السلوك الناضج الخادع : حيث يتظاهر التلميذ بالنضج و يسلك كالراشدين متنازلاً عن طفولته لإرضاء المعلم وتجنب الأذى الذي قد يوقعه به (الصياد، ٢٠٠٥ ، ص٤٢) ،(عبد الرحمن ، ٢٠٠٦ ، ص٥٨) .

رابعاً :الجانب الأكاديمي Academic Board :

مما لا شك فيه أن الإفراط في استخدام إساءة المعاملة مع التلاميذ سيترك آثاراً لا يستهان بها على الناحية التعليمية و الأكاديمية ، ويرى موسى و العايش ٢٠٠٩ أن أهم الآثار التعليمية تكمن في نقص الانتباه و التركيز الذي يؤدي بدوره لهبوط مستوى التحصيل الأكاديمي و الهروب أو الغياب من المدرسة و عدم القدرة على المشاركة في الأنشطة المدرسية (موسى ، العايش ، ٢٠٠٩ ، ص١٣٤) ، ويؤيده (الطويبي، ٢٠٠٠) حيث يشير إلى أن استخدام العنف مع التلاميذ يجعلهم يحجمون عن المشاركة والمبادرة و المرونة والإبداع في الأنشطة التعليمية ، وأغلب التلاميذ المساء إليهم يواجهون صعوبات تعليمية في عدة مجالات و يواجهون الفشل في أداء الواجبات المدرسية و تحمل السؤولية داخل المدرسة وخارجها و يشعرون بالعجز وعدم القدرة على الأداء (الطويبي ،٢٠٠٠،ص٣٥) ، و تؤكد العديد من الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة كدراسة (هارويك،١٩٨٦ Harwick) ودراسة (كريانسن، كلين ، ١٩٩٥ Chriansen , Kline) بالإضافة إلى (حسين ، ٢٠٠٨) أن إساءة المعاملة تؤثر سلباً على الجوانب المعرفية حيث يظهر المساء إليهم صعوبات في الانتباه والتركيز و أقل نجاحاً في المهام الأكاديمية و المعرفية ، كما تؤدي إساءة المعاملة إلى انخفاض مستوى الوظائف العقلية مما يترتب عليه انخفاضاً في الأداء

على اختبارات الأداء المدرسي و مستوى التعلم ، وانخفاصاً في التحصيل، ويعانون من التأخر الدراسي و نقص المشاركة في العمل المدرسي ونقص في تقدير الذات و التوافق مع البيئة المدرسية ونقص الفاعلية و الدافعية للنجاح في المدرسة بالإضافة لمعدلات مرتفعة من الرسوب و التسرب و الغياب عن المدرسة (حسين ، ٢٠٠٨، ص٦٦) .

خامساً : الجانب الاجتماعي Social Board :

يعاني التلميذ المساء إليه من الجمود و عدم المرونة في فهم وقبول النظم الاجتماعية القائمة في المدرسة ، و يصبح انعزالياً حيث يقطع صلته بالآخرين ولا يشاركهم الأنشطة الاجتماعية و المدرسية ، و يتجنب الألفة و تكوين الصداقات و يفقد ثقته بهم بالإضافة للانسحاب و العدوان و إلحاق الأذى بالآخرين أو بالذات ، كما أن التلاميذ المساء إليهم يكونون غير مقبولون اجتماعياً من الآخرين و يظهرون نقصاً في الكفاءة الاجتماعية التي تعد ضرورية في تكوين الصداقات (الطويبي ، ٢٠٠٠، ص٣٦) ، (حسين ، ٢٠٠٨، ص٦٨) .

و ترى سوسن في دراستها (٢٠٠٨) أن أهم الآثار المترتبة على إساءة معاملة التلاميذ تتركز في قتل العفوية في سلوك التلميذ و قتل الإبداع و الابتكار ، و توضح ذلك فيما يلي :

- <١>- قتل العفوية لدى التلميذ : إن كبت العواطف و تحقيرها و قمع العواطف التلقائية بحجة الانضباط و الانصياع للأنظمة المدرسية بالإضافة للتأكيد على العقلانية المتحررة من كل انفعال ،كل ذلك سيؤدي حتماً لقتل العفوية و نمو الفردية الأصلية في شخصية التلميذ .
- <٢>- قتل الفكر الأصيل عند التلميذ : إن المدرسة التي تستخدم أسلوب التسلط تسعى دائماً لتعليم التلاميذ الالتزام بالمعلومات و المعارف الموجودة

في المنهاج الدراسي ، وتستهين بما لديهم من حب استطلاع و نادراً ما تقوم بإفهامهم ما يجري من حولهم بحجة صغر سنهم ، كما أنها تعتبر الأسئلة و الخروج عن حدود تعلم القراءة و الكتابة جريمة و من المحرمات التي لا يجب الخوض فيها ، و في مثل هذه المدارس يكون المعلم أداة لتعليم التلميذ دون الخوض فيما دون ذلك و بالتالي يشيع هذا المعلم حالة من العجز لدى التلاميذ ، و يميت قدرتهم على التفكير الناقد (مجيد ، ٢٠٠٨ ، ص١٩) .

إساءة معاملة ذوي الإعاقة : Maltreatment of Handicapped Children

وقعت معظم الدول العربية في العصر الحديث على اتفاقيات و معاهدات و مواثيق لمكافحة ظاهرة سوء معاملة الأطفال ذوي الإعاقة ، فعلى سبيل المثال ينص الإطار العربي للطفولة Arabic Child Frame (٢٠٠١) في مجال حماية الطفل على تمكين الطفل من حقه في الحماية من العنف و سوء المعاملة والأذى و الإهمال و التعرض للمخاطر ، و في سبيل ذلك يتم العمل على معالجة الظروف الصعبة التي يعيش فيها الأطفال والأطفال ذوي الإعاقة من المعاقين جسدياً و ذهنياً و اجتماعياً (القش، ٢٠٠٨، ص٥٠) . و بالرغم من الجهود المبذولة سواء على الصعيد العربي أو الدولي فإن ظاهرة إساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة على وجه الخصوص ما زالت تحدث بمعدل منذر بالخطر ، حيث وضحت بعض الدراسات أنه بالرغم من عدم وجود احصائيات دقيقة عن الأطفال ذوي الإعاقة المساء إليهم إلا أن العدد لا يقل عن أربعة ملايين طفل ، وفي تقرير للرابطة الأمريكية لحماية الطفل Amerian League for Child Protection (ALCP) أنه يوجد أكثر من مليوني طفل من ذوي الإعاقة يتعرضون لإساءة المعاملة (فايد ، ٢٠٠٢ ، ص٢٨٥) ، و إلى جانب هذا فقد أشارت بحوث منظمة الصحة العالمية إلى أن احتمال تعرض الطفل المعاق للعنف و إساءة المعاملة في تزايد مستمر عند المقارنة بالطفل العادي ، حيث أن احتمال تعرض الطفل المعاق للعنف الجنسي تصل لثلاثة

أضعاف الطفل غير المعاق ، وذلك ليس محصوراً في نطاق الأسرة وإنما مؤسسات الرعاية الاجتماعية و المجتمع المحلي و الشارع الذي يتواجد فيه الطفل المعاق (موسى ، العايش ، ٢٠٠٩، ص ٣٥٣) ، و تذكر (آل سعود، ٢٠٠٥) أنه لوحظ زيادة احتمال تعرض الطفل للإيذاء في الحالات التي يوجد لدى الطفل إعاقة عقلية أو إدراكية أو جسمية أو عاطفية أو أنه مصاب بمرض مزمن (آل سعود ، ٢٠٠٥، ص٧٩) .

وما يزيد من صعوبة الوصول لأرقام دقيقة في مجال إساءة المعاملة للمعاقين ، عدم قدرة الهيئات واللجان في التعرف على حالات إساءة معاملة المعاقين وتوثيقها ، ويرجع ذلك لعدة أسباب أهمها :

- عدم تأهيل أعضاء هذه اللجان التأهيل الكافي .
- عدم وجود تعريف واضح لكل فئة من فئات الإعاقة والمحكات التشخيصية المستخدمة .
- المعتقدات والاتجاهات الاجتماعية تجاه قضية الإعاقة والمعاقين (Schilling, et.al., 1996) .

وحسب تقرير المركز الوطني لإيذاء الأطفال و إهمالهم National Center on Child Abuse and Neglect (NCCAN) في الولايات المتحدة الأمريكية فإن معدل حدوث الأذى الجنسي للأطفال المعاقين هو (١.٧٥) مرة عن غير المعاقين، وقد بينت التقارير أن سبع ولايات من الولايات المتحدة لا توجد فيها تقارير حول إساءة معاملة الأطفال المعاقين ، وباقي الولايات فتقاريرها تنقصها الدقة لعدم ذكر تعريف الإعاقة وظروف إساءة المعاملة ، وبالتالي لا يمكنها أن تعزو إساءة معاملة الطفل للإعاقة بحد ذاتها (Camblin , 1992 , P 465) .

وتأخذ أشكال إساءة معاملة ذوي الإعاقة أشكالاً متعددة وغالباً ما تصنف في الأشكال الأربعة الأساسية : إساءة المعاملة الجنسية والجسدية والنفسية والإهمال ، وقد بينت بعض الدراسات والمسوح كالمسح الوطني National Survey الذي أجري في بريطانيا عام ٢٠٠٥ أن ما يقارب (٦) ملايين طفل تعرضوا لإساءة المعاملة .

وفي أسباب إساءة معاملة المعاقين تذكر (أبو حلاوة ١٩٩٠) الأسباب التالية :

- المعاقون بحكم إعاقتهم أقل قدرة على الدفاع عن أنفسهم والتعبير عما يصيبهم .
- إن اعتمادهم على الآخرين في تلبية احتياجاتهم يجعلهم يترددون في سرد واقع إساءة المعاملة خوفاً من فقدان الدعم والعلاقة مع مقدمي الرعاية .
- ميل المجتمع لعدم تصديق المعاقين ، وإن صدقوهم قد لا تتخذ أي إجراءات تحفظ حقوق المعاقين وتحميهم من إساءة المعاملة .

إساءة معاملة ذوي صعوبات التعلم:

Maltreatment of Students with Learning Disabilities

أظهرت بعض الدراسات كدراسة (هيبارد، ٢٠٠٦ Hibbard) ودراسة (بونر، ٢٠٠٩ Ponner) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة لإساءة المعاملة من الأطفال العاديين ، حيث أنهم أكثر عرضة للإهمال بـ (١.٨) مرة ، ولإساءة المعاملة الجسدية بـ (١.٦) مرة ، ولإساءة المعاملة الجنسية بـ (٢.٢) مرة ، مقارنة بغيرهم.

كما بينت دراسة أخرى أن (٣٩) % من الأطفال ذوي الإعاقة الذين يتعرضون لإساءة المعاملة هم من ذوي صعوبات التعلم ، منهم (١٥) % يترددون على عيادات الطب النفسي .

أما سوليفان كونستن ٢٠٠٠ Sullivan Kunston فقد ذكرت في دراستها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للإهمال بـ (٣.٧٦) مرة ، ولإساءة المعاملة الجسدية بـ (٣.٧٩) مرة ، ولإساءة المعاملة الجنسية بـ (٣.١٤) مرة مقارنة بغيرهم ، وبينت دراسة أنا ماريا Ana Maria 2010 أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون أخطاراً متزايدة من إساءة المعاملة والإهمال (Martorella , 2010, P54) .

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم آثاراً لإساءة المعاملة تنعكس سلباً على الجوانب الاجتماعية والنفسية للشخصية ، كما تنعكس على الأداء المدرسي خاصة إذا كانت إساءة المعاملة من قبل المعلمين ، فحسب دراسة هيذر Heather 2002 إن (١٨.٥) % من المعلمين ومقدمو الرعاية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمارسون أشكالاً متعددة من إساءة المعاملة تجاه التلاميذ (Heather,et.al., 2002,405) .

كما بينت إحدى الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية أن المعلمين يمارسون العنف أكثر مما يمنعونه ، حيث أن (٢٣٤) من المعلمين يستخدمون طرائقاً غير ملائمة لتأديب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Khoury , 2006 , 701) .

وفي بعض الثقافات يُعطى المعلم صلاحيات واسعة تسمح له بممارسة أشكال العنف ضد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم يختلفون عن التلاميذ العاديين ، سواء كانت هذه إساءة المعاملة جسدية أو نفسية أو جنسية أو إهمال ، مما يؤدي لزيادة المشاكل التعليمية وانخفاض مستوى الأداء المدرسي بشكل عام ، حيث أن تعرض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للإهمال وإساءة المعاملة سيؤدي لتدهور أداء التلميذ

بطرق مختلفة (علامات منخفضة ، غياب متكرر ومتزايد ، مشاكل تهذيبية وسلوكية مختلفة) (Jeffery, et.al., 2007 , 655) .

ووفقاً للدراسات التقييمية المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية American Local Evaluation Studies أن أكثر من (٥٠)% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المساء إليهم يواجهون صعوبات إضافية تقلل من مشاركتهم وحضورهم في الصف، كما يعانون من مشاكل لغوية وإدراكية بنسبة (٣٠) % ، واضطرابات تعليمية بنسبة (٢٢) % وأن (٢٥) % منهم يحتاجون لخدمات تعليمية إضافية (Kanny , 2001 , 85) .

وفي مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا لإساءة المعاملة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المتعرضين لها تبين أن التلاميذ الذين أسيئت معاملتهم يظهرون ضعفاً في الأداء المدرسي ، كما أظهرت النتائج وجود فروق في (نتائج الاختبارات ، التذكر ، معدل الرسوب ، الغياب) لصالح الأطفال المساء إليهم أكثر بثلاث مرات من التلاميذ غير المساء إليهم .

إن العنف ضد الأطفال - العاديين أو ذوي الإعاقة - وإساءة معاملتهم مشكلة خطيرة، وهي واحدة من بين المشاكل الكبرى التي تعاني منها المجتمعات في العصر الحديث .

الفصل الثالث : الدراسات السابقة

- الدراسات التي تناولت إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات .

- الدراسات التي تناولت إساءة معاملة التلاميذ في المدرسة .

- الدراسات التي تناولت إساءة معاملة التلاميذ ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة :

سيتم تناول الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية وفق ترتيب زمني يراعي الأقدم فالأحدث وذلك ضمن عدة محاور :

أولاً : الدراسات التي تناولت موضوع إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات .

ثانياً : الدراسات التي تناولت إساءة معاملة التلاميذ في المدرسة .

ثالثاً : الدراسات التي تناولت إساءة معاملة التلاميذ ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلم .

المحور الأول الدراسات التي تناولت موضوع إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات :

❖ دراسة صالح حزين السيد ١٩٩٣ :

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال " دراسة إكلينيكية " .

هدف الدراسة :

- السماح للأطفال بالتعبير عن انفعالاتهم وتخيلاتهم ومخاوفهم بهدف التعرف عليها من قبل الطفل والباحث .
- ملاحظة مدى التغيير والتحسن في الاضطرابات النفسية والسلوكية نتيجة اللعب .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ثلاث فتيات أعمارهم (٤.٥ ، ٥ ، ٨) سنوات كن يعانين من اضطرابات نفسية وسلوكية نتيجة إساءة المعاملة من قبل الآباء .

أدوات الدراسة :

- اللعب كوسيلة تشخيصية وعلاجية .
- الملاحظة المباشرة وتسجيل الجلسات .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة أن :

- أبدى الأطفال عدوانية وعدم قدرة على التحكم في انفعالاتهم خاصة انفعالات الغضب ومشاعر عدم الثقة بالنفس .
- أبدى الأطفال زيادة في لوم الذات وانخفاض في تقديرها .

❖ دراسة السيد عبد العزيز الرفاعي ١٩٩٤ :

عنوان الدراسة: إساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية.

هدف الدراسة: الكشف عن المشكلات النفسية لدى الأطفال وعلاقتها بإساءة المعاملة .

عينة الدراسة: تكونت العينة من مجموعتين : الأولى تتكون من (٣٠) طفلاً ممن يعانون من مشاكل نفسية ، الثانية : تتكون من (٣٠) طفلاً من الأسوياء تراوحت أعمارهم بين (١٠ – ١٦) سنة .

أدوات الدراسة: تم تطبيق قائمة وصف سلوك الطفل والمراهق، واستمارة بيانات الطفل المعذب والمهمل، والمقابلة الإكلينيكية، واختبار الذكاء المصور.

نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن هناك فروق دالة بين المجموعتين في المشكلات النفسية (الاكتئاب ، الجنوح ، العدوان ، الوسواس القهري ، فرط النشاط الحركي) لصالح الأطفال المساء إليهم ، كما وتوجد علاقة ذات دلالة بين إساءة المعاملة والمشكلات النفسية لدى الأطفال في العينة .

❖ دراسة بلومنتال (١٩٩٤) **Blumenthal :**

A Study on the Maltreatment of Students in Britain .

عنوان الدراسة: دراسة حول إيذاء الأطفال في بريطانيا وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى وضع إحصائية حول إيذاء الأطفال في بريطانيا ، بالإضافة لتحديد خصائص الأشخاص المسيئين للأطفال .

عينة الدراسة : الأطفال المساء إليهم المسجلين في السجلات الحكومية البريطانية .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث في هذه الدراسة السجلات الحكومية لعام ١٩٩٢ بالإضافة لسجلات برنامج الحماية (الحكومة البريطانية) .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة من خلال الإحصاءات التي قام بها الباحث إلى أن هناك طفل من كل (١٠٠٠) طفل يتعرض للإساءة الجسدية ، وأن حوالي (١٥٠ - ٢٠٠) طفل يتعرض للموت من هذه إساءة المعاملة سنوياً .

❖ دراسة سعد سعيد الزهراني ٢٠٠٤ السعودية :

عنوان الدراسة : ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي .

هدف الدراسة : توضيح حجم مشكلة إيذاء الأطفال وإساءة معاملتهم وأشكال الإيذاء الموجه إليهم ، بالإضافة لبيان أبرز المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بوجود هذه الظاهرة لدى الأطفال المساء إليهم ولدى أسرهم .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (٣٠٠) طفل ومراهق من الذكور في مستويات التعليم العام (ابتدائي - إعدادي - ثانوي) .

نتائج الدراسة : من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- الإيذاء النفسي أكثر أشكال إساءة المعاملة الموجهة للطفل انتشاراً بنسبة (٣٣.٦)% ثم الإيذاء الجسدي بنسبة (٢٥.٣)%، ثم الإهمال (٢٣.٣) % .
- وفيما يخص المتغيرات ، فقد تبين أن متغير العمر يؤثر على احتمال إساءة معاملة الطفل : حيث كانت إساءة المعاملة النفسية في أعلى مستوى لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية بنسبة (٣٦.٤)%، أما المرحلة المتوسطة فقد بلغت نسبة إساءة المعاملة النفسية فيها (٢٥.٣) %، وفي المرحلة الثانوية بلغت نسبة إساءة المعاملة النفسية (٦.٣) %.

❖ دراسة لويس بيرس ٢٠٠٣ Lois pierce :

child abuse in south Africa.

عنوان الدراسة :إساءة معاملة الأطفال في جنوب أفريقيا .

هدف الدراسة : معرفة أي أشكال إساءة معاملة الأطفال انتشاراً .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على عينة من أطفال المؤسسات التالية : المدارس ، المستشفيات ، مراكز الخدمة الاجتماعية .

أدوات الدراسة : تم استخدام مقياس إساءة معاملة الأطفال ، وتضمن أربعة أشكال من إساءة المعاملة الاجتماعية .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة أن أكثر أشكال إساءة معاملة الأطفال انتشاراً كانت إساءة المعاملة الجنسية ، أما ما يتعلق بإهمال غذاء الطفل ونظافته وملابسه فكانت أقل أشكال إساءة المعاملة انتشاراً.

❖ دراسة سهام عبد الرحمن الصويغ ٢٠٠٣ السعودية :

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم في مدينة الرياض .

هدف الدراسة : الكشف عن الانواع المختلفة من إساءة المعاملة الواقعة على الطفل في المجتمع السعودي ، والكشف عن مدى انتشار هذه الظاهرة.

عينة الدراسة : كانت عينة الدراسة مؤلفة من (٦٤١) فرداً تعرضوا للإساءة بأنواعها ، و(٥١٠) فرداً يمثلون العينة الضابطة ، بالإضافة للعاملين مع الأطفال العاديين وذوي الإعاقة وعددهم (٨٣٥) عاملاً وعاملة.

أدوات الدراسة : مقياس مظاهر إساءة المعاملة الوالدية .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أكثر أنواع إساءة المعاملة انتشاراً : الإهمال ، ثم إساءة المعاملة النفسية فإساءة المعاملة الجسدية والجنسية .
- أكثر أنواع السلوك الذي يظهر على المساء إليهم : العناد ، العدوان ، عدم القدرة على التحدث مع الآخرين ، تجنب التفاعل مع الآخرين .

❖ دراسة وفاق صابر علي ٢٠٠٣ مصر:

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال في مدينة أم درمان (دراسة استكشافية) .

هدف الدراسة : استكشاف سوء معاملة الأطفال في مدينة أم درمان ، والتعرف على نسبة انتشار هذه الظاهرة وعلاقتها ببعض المتغيرات .

عينة الدراسة : بلغ حجم العينة (٢١٥) طالباً وطالبة من طلاب مدارس التعليم الأساسي في مدينة أم درمان .

أدوات الدراسة : تم استخدام مقياس سوء معاملة الطفل إعداد (ديفيد بونتشين ١٩٩٥) بعد أن تم تقنينه ليتكيف مع المجتمع السوداني .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى :

إن إساءة المعاملة الجسدية هي الأكثر انتشاراً ، تليها إساءة المعاملة الجنسية فالإهمال العاطفي وأخيراً إساءة المعاملة النفسية .

❖ دراسة بتول قاسم أسيري ٢٠٠٤ البحرين :

عنوان الدراسة: تأثير سوء معاملة الأطفال على الأسرة والمجتمع البحريني.

هدف الدراسة: التعرف على واقع إساءة معاملة الأطفال في المجتمع البحريني من حيث أساليبه وأنواعه ، بالإضافة لتحديد آثار سوء معاملة الأطفال على المجتمع البحريني.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (٥٨٨) شخصاً موزعين على (٢٩٤) من الأمهات ، و (٢٩٤) من الأبناء.

نتائج الدراسة: بينت الدراسة ان أهم العوامل التي تؤدي إلى إساءة الأطفال هي :

- جهل الوالدين بالأساليب التربوية .
- التعرض للإساءة في الصغر .

كما بينت الدراسة أن أكثر أشكال إساءة معاملة الأطفال في المجتمع البحريني هي : الجسدية ، النفسية ، الإهمال .

❖ دراسة رجاء خليفة ٢٠٠٤ مصر :

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

هدف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى :

- التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في تفضيلهم استخدام العقاب .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (٢٠٠) تلميذ في الصف الخامس الابتدائي .

أدوات الدراسة : تم استخدام الأدوات التالية :

- مقياس إساءة المعاملة الوالدية ، إعداد أحمد السيد اسماعيل .
- مقياس اتجاه المعلمين نحو استخدام العقاب المدرسي ، إعداد محمد ثابت علي الدين و أبو العزايم مصطفى الجمال .

نتائج الدراسة : خلصت الدراسة إلى أن :

لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات على مقياس استخدام العقاب الجسدي .

❖ دراسة مطاع بركات ٢٠٠٤ سورية :

عنوان الدراسة :العنف ضد الأطفال في سورية دراسة مسحية على أطفال المدارس في سوريا .

هدف الدراسة : تهدف الدراسة لمعرفة نسبة شيوع العنف الموجه ضد الأطفال في المنزل و المدرسة والشارع ، وشدة هذا العنف .

عينة الدراسة : تم تطبيق الدراسة على عينة من :

* تلاميذ التعليم الأساسي وتضمنت (٨٩٦٢) تلميذاً و تلميذة .

* الأهالي وضمت (١٠٥٦) شخصاً.

* المعلمين وضمت (١٠٥٦) معلماً.

نتائج الدراسة :

١- العنف المنزلي : أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط نسبة الأطفال المتعرضين للإساءة المنزلية (الضرب) كانت (٤٢,٨) % ، والكلام الجارح (٥٣,٣) % ، وكانت هذه أعلى النسب ، كما تعرضوا لبعض أشكال إساءة المعاملة كالحرمان بأنواعه ، الضرب باليد والضرب بالعصا ، الضرب بالحزام والخرطوم ، والصفع .

٢ – العنف المدرسي : أشارت الدراسة إلى أن (٨٠.٣٨) % من التلاميذ يتعرضون للكلمات المهينة ، و (٧٣.٤٢) % يتعرضون للضرب بالمسطرة ، أما (٦١.٥٨)% يتعرضون للتهديد بالعلامات، أما السخرية كانت النسبة (٥٦.٣٩)% وشد الشعر (٦٩.٧٤) % ، والتهديد بالطرد (٥٥.٧٤) % .

❖ دراسة علي اسماعيل عبد الرحمن ٢٠٠٥ الأردن :

عنوان الدراسة: معدل انتشار إساءة المعاملة أثناء الطفولة وعلاقته بنوع الاضطراب لدى المترددين على عيادة الأمراض النفسية في مستشفى الحسين الجامعي .

هدف الدراسة : التعرف على معدل انتشار سوء المعاملة في الطفولة وهل يختلف الاضطراب بحسب درجة و شدة ونوع إساءة المعاملة .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على المترددين على عيادة الأمراض النفسية في مستشفى الحسين الجامعي ممن أسيئت معاملتهم .

نتائج الدراسة : بينت نتائج الدراسة أن إساءة المعاملة النفسية هي الأكثر انتشارا، حيث بلغت نسبة المساء إليهم نفسياً (٦١.٤)%، بينما كانت إساءة المعاملة الجسدية (٢٥.٨)% والجنسية (٩.١)% ، كما بينت الدراسة أن هناك علاقة بين الاضطراب وبين نوع إساءة المعاملة .

❖ دراسة منيرة عبد الرحمن آل سعود ٢٠٠٥ السعودية :

عنوان الدراسة : إيذاء الأطفال: أنواعه ، أسبابه ، وخصائص المتعرضين له.

هدف الدراسة :التعرف على معدل حالات إيذاء الأطفال في المستشفيات في مدينة الرياض ، وتحديد أنواع الإيذاء وأسبابه وخصائص الأطفال المتعرضين له .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على (١٨٢) من الممارسين المهنيين كالأخصائي الاجتماعي ، الأخصائي النفسي ، الطبيب النفسي ، طبيب الأطفال ، موزعين على (١٠) مشافي في مدينة الرياض .

أدوات الدراسة : تم استخدام استبانة من إعداد الباحثة .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أن :

أكثر أنواع إيذاء الأطفال التي تعامل معها الممارسون في عينة الدراسة هي حالات الإيذاء الجسدي بنسبة (٩١.٥) % ، وتليها حالات الإهمال بنسبة (٨٧.٣) % ، ومن ثم الإيذاء النفسي فالإيذاء الجنسي .

❖ دراسة محمد أكرم القش وآخرون ٢٠٠٨ سورية :

عنوان الدراسة : سوء معاملة الأطفال في سورية ، دراسة ميدانية للفئة العمرية (١٥- ١٨) سنة .

هدف الدراسة : وضع دراسة للحد من ظاهرة العنف ضد الأطفال في المجتمع السوري و الحصول على قاعدة بيانات حول حجم ظاهرة سوء معاملة الأطفال والتعرف على أشكال سوء المعاملة .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (٤٠٠٠) طفل وطفلة .

أدوات الدراسة : تم استخدام استبانة أعدت من أجل جمع البيانات .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة للنتائج التالية :

أولا من الناحية الجسدية :

- (٨٣.٢ %) من أفراد العينة يتعرضون لأحد أشكال العنف الجسدي بغض النظر عن شدته ونوعه .
- أكثر أنواع العنف الجسدي ممارسة ضد الاطفال: الصفع ، الفلقة ، شد الشعر والأذن ، الهز العنيف والركل بالرجل.

ثانياً : من الناحية النفسية :

- (٨٧%) من الأطفال تعرضوا لأحد أشكال العنف النفسي .
- أكثر أشكال العنف النفسي ممارسة : الصراخ ، الشتم ، التوبيخ ، التجريح، ثم المقارنة بين الأخوة والأخوات ، والانتقاد اللاذع والتحقير والبصق ، وأخيراً الوصف بالغباء وعدم النفع والسخرية .

ثالثاً : إساءة المعاملة الجنسية:

(١٩.٤) % من الأطفال تعرضوا لشكل أو لآخر من إساءة المعاملة الجنسية .

تعقيب على دراسات المحور الأول :

بالرغم من أن جميع الدراسات قد تناولت ظاهرة إساءة معاملة الأطفال ، وبالرغم من أنها في معظمها قد طبقت على الأطفال دون سن الثامنة عشرة – عدا عدد قليل منها طبق على العاملين مع الأطفال أو على أولياء الأمور – إلا أنها قد تناولت إساءة معاملة الأطفال من عدة زوايا ، فبعد الاطلاع على هذه الدراسات تبين أن بعضها قد تناول موضوع إساءة معاملة الأطفال كظاهرة خطيرة منتشرة في المجتمع ، وهدفت لتحديد حجم هذه الظاهرة ونسبة انتشارها ، بالإضافة للوصول لقاعدة بيانات حولها مثل دراسات كل من (بلومنثال، ٩٩٤ – الزهراني، ٢٠٠٣- الصويغ، ٢٠٠٣ – علي، ٢٠٠٣ – بركات، ٢٠٠٤ – القش، ٢٠٠٨) .

بينما تناول البعض الآخر موضوع إساءة معاملة الأطفال في ضوء بعض الاضطرابات النفسية والشخصية ومدى ارتباطها بنوع وشدة إساءة المعاملة ، كدراسة كل من (الرفاعي، ١٩٩٤ – خليفة، ٢٠٠٤ - عبد الرحمن، ٢٠٠٥) ، وقد بينت هذه الدراسات بعض هذه الاضطرابات المرتبطة بإساءة المعاملة مثل (العدوان ، الانطواء ، الخجل والعزلة ، الجنوح ، الوساوس القهرية، القلق ، الانسحاب) .

في حين انفردت دراسات أخرى بدراسة أشكال هذه إساءة المعاملة من حيث (الأنواع ، الأسباب ، الآثار ، خصائص المتعرضين له) كدراسة كل من (بيرس، ٢٠٠٣ – أسيري، ٢٠٠٤ - آل سعود ٢٠٠٥) .

<u>وبالنظر للدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة :</u>

إن هذه الدراسة وإن تشابهت مع بعض الدراسات من حيث تطبيقها على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومع البعض الآخر من حيث دراسة أشكال إساءة المعاملة ، إلا أنها اختلفت مع هذه الدراسات في عدة نقاط :

- طبقت هذه الدراسة على عينة من ذوي الإعاقة وهي ذوي صعوبات التعلم، على حين طبقت الدراسات السابقة على عينة من الأطفال العاديين المساء إليهم ، سواء أخذت هذه العينة من المدارس أو المشافي أو من السجلات الحكومية ، وقد تم سحب العينة في هذه الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي حصراً في حين سحبت عينة الدراسات السابقة من مجتمع واسع تتراوح الأعمار فيه من (٥ – ٢٦) سنة ، ومن تلاميذ المراحل التعليمية كافة (ابتدائية ، إعدادية ، ثانوية) .
- تناولت الدراسة الحالية إساءة المعاملة الموجهة من المعلم تجاه التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية في المدرسة ، خلافاً لمعظم الدراسات السابقة التي تناولت إساءة المعاملة الوالدية والأسرية عدا دراسة (بركات، ٢٠٠٤ – القش، ٢٠٠٨) التي ضمت في أحد جوانبها إساءة المعاملة المدرسية .
- هدفت الدراسة الحالية لتوضيح أثر بعض المتغيرات على شكل ودرجة إساءة المعاملة الموجهة من المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع مقارنة هذه إساءة المعاملة مع إساءة المعاملة الموجهة للتلاميذ العاديين ، وقد اختلفت في هذا الهدف مع كل الدراسات السابقة التي هدفت إلى دراسة أثر هذه إساءة المعاملة على شخصية ونفسية المتعرض لها ، أو بيان حجم وانتشار هذه الظاهرة في المجتمع ، أو بيان بعض المتغيرات المرتبطة بالوالدين والأسرة المسيئة لأطفالها .

وإن كانت هذه الدراسة تختلف بشكل أو بآخر عن الدراسات السابقة ، إلا أن الباحثة قد أدرجت هذه الدراسات ضمن هذا المحور لما لها من أهمية في :

- تحديد مسار الدراسة بشكل عام من الناحية النظرية والميدانية .
- الاستفادة من بعض المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات من أجل وضع شكل عام للاستبانة التي أعدتها الباحثة .

- الاطلاع على نتائج هذه الدراسات كنسب انتشار ظاهرة إساءة معاملة الأطفال في المجتمع ، وخاصة الدراسات التي طبقت في المجتمع السوري كدراسة (بركات، ٢٠٠٤ – القش، ٢٠٠٨) .

المحور الثاني الدراسات التي تناولت إساءة المعاملة في المدرسة :

❖ دراسة تومريانك ١٩٨١ **Tom Yonke** :

How to Cope with Violence in a Public School Classroom in U.S.A .

عنوان الدراسة : التعامل مع العنف داخل فصول المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية .

هدف الدراسة : تقييم المشكلات السلوكية داخل الفصول المدرسية وطريقة التعامل معها .

عينة الدراسة : تم تطبيق الدراسة على التلاميذ والمعلمين والإداريين في عدد من المدارس في عدد من الولايات الأمريكية .

نتائج الدراسة : من أهم نتائج الدراسة :

- إن الطبيعة التنافسية بين أفراد المؤسسة التعليمية من أهم العوامل التي تسهم بوجود العنف داخل المدرسة .
- قلة الخبرة لدى المعلمين من العوامل التي أسهمت في وجود العنف داخل الفصول .
- إن ضبط أحداث العنف داخل المدرسة يأتي من خلال السيطرة على مستوى الإحباط لدى التلاميذ .

❖ دراسة أحمد عاصم طنطاوي ١٩٩١ عمان :

عنوان الدراسة : العقاب المدرسي في المدرسة الابتدائية في سلطنة عمان .

هدف الدراسة : التعرف على آراء المعلمين والمعلمات نحو العقاب الجسدي ، بالإضافة للتعرف على أسباب استخدامه والنتائج المترتبة عليه .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على عدد من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (٣٦٠) من عدد من محافظات سلطنة عمان.

أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على استبيان مكون من (٢٥) عبارة حول العقاب وأسبابه ونتائجه .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- يرى (٥٠)% من المعلمين والمعلمات ضرورة استخدام العقاب لأنه مهم لإنجاح العملية التعليمية أو لأسباب علمية تخص التلميذ .
- يرى (٧٥)% من المعلمين والمعلمات ضرورة استخدام العقاب لأسباب تتعلق بالانضباط في الصف ، أو عند ارتكاب التلميذ للخطأ .
- (٦٠)% من المعلمين والمعلمات يستخدمون الضرب أو إنقاص علامات التلميذ كوسيلة للعقاب .
- يرى (٥٠)% من المعلمين والمعلمات أن استخدام أسلوب الثناء والتشجيع لا يجدي مع التلاميذ .
- يرى (٣٥)% من المعلمين والمعلمات أن العقاب يحفظ هيبة المعلم ومكانته أمام التلاميذ .

❖ دراسة عاشور دياب ١٩٩٢ مصر :

عنوان الدراسة : أساليب العقاب المدرسي كما يدركها الطلاب والمعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية .

هدف الدراسة : التعرف على العلاقة بين إدراك العقاب المدرسي وبعض المتغيرات النفسية لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية ، بالإضافة للتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في إدراك العقاب المدرسي .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (٤١١) من الطلاب والطالبات من المرحلتين الإعدادية والثانوية ، بالإضافة إلى (٢٣١) معلم ومعلمة من محافظة المنيا .

أدوات الدراسة : استخدمت الدراسة الأدوات التالية

- مقياس مفهوم الذات إعداد وليم فينس ، ترجمة صفوت فرح وسهير كامل .
- مقياس العقاب المدرسي كما يدركه الطلاب إعداد الباحث .
- مقياس العقاب المدرسي كما يدركه المعلمون إعداد الباحث .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة أنو لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في إدراك أساليب المدرسي ، كما وضحت وجود علاقة ارتباطية دالة بين العقاب النفسي وبين الذهان .

❖ دراسة يونس عيسى الفرابي ١٩٩٥ ليبيا :

عنوان الدراسة : الأساليب التربوية وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المدرسة في المجتمع الليبي .

هدف الدراسة : معرفة العلاقة بين رأي المعلمين والمعلمات في العقاب الجسدي وبعض سمات الشخصية (العمر ، الخبرة ، المؤهل) .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٢٤٠) معلماً و (٢٤٠) معلمة .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة للنتائج التالية

- لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في رأيهم حول العقاب الجسدي .
- لا توجد علاقة ارتباط بين سن المعلم أو المعلمة ورأيهم في العقاب الجسدي.
- لا توجد علاقة ارتباط بين المؤهل العلمي للمعلم أو المعلمة ورأيهم في العقاب الجسدي .
- لا توجد علاقة ارتباط بين عدد سنوات الخبرة للمعلم أو المعلمة ورأيهم في العقاب الجسدي .

❖ دراسة سوزان بيرسون ١٩٩٦ **Suzan Pearson** :

Teaching Abused Children

عنوان الدراسة : تعليم الأطفال المساء إليهم .

هدف الدراسة : الكشف عن حالات إساءة معاملة التلاميذ في المدرسة، وتعليمهم.

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (١٢٢) طفلاً وطفلة في عدد من البيئات المدرسية المختلفة .

أدوات الدراسة :

- مقياس إساءة المعاملة .
- تطبيق برنامج تدريبي .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أن الأطفال المساء إليهم في المدرسة يجب أن يوضعوا في فصول خاصة وفق برنامج دراسي خاص تحت رعاية مدرسين ومدربين ، في بيئة مفتوحة وجو مدعم بالعاطفة والحب .

❖ دراسة ميتشل ويل ١٩٩٧ **Mitchel Weil :**

School Failer and its Relation with Child Maltreatment and Neglect

عنوان الدراسة : الفشل الدراسي وعلاقته بإساءة معاملة الطفل وإهماله .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى النقاط التالية :

- التعرف على ظاهرة إساءة معاملة الأطفال .
- بيان أثر التدخل المبكر للأطفال المساء إليهم على التأخر الدراسي .

عينة وأدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على حالات إساءة المعاملة المدرسية التي تم الإبلاغ عنها من سنة (١٩٩٣ – ١٩٩٧) .

نتائج الدراسة :

- من أهم نتائج الدراسة أن أكثر أشكال الإساءة انتشاراً هي الإساءة الجسدية وأن هناك مئات الأطفال يموتون بسبب هذه الإساءة ، وقد أكدت الدراسة على أهمية الهيئات والمؤسسات المختصة بشؤون الأطفال في التبليغ عن حالات إساءة المعاملة والإهمال التي تحدث للأطفال .
- ركزت الدراسة على دور الكشف المبكر عن حالات إساءة المعاملة المدرسية والعمل على منع الفشل الدراسي وتحسين الأداء المدرسي .

❖ دراسة محمد ثابت علي الدين وآخرون ١٩٩٨ البحرين :

عنوان الدراسة : الاتجاه نحو استخدام العقاب المدرسي في علاقته بجنس المعلم وخبرته التربوية وجنس التلميذ وتوافقه النفسي والاجتماعي .

هدف الدراسة : التعرف على اتجاهات كل المعلمين والمعلمات ، والتلميذ والطالبات نحو استخدام العقاب المدرسي .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب والطالبات ، ومجموعة من المعلمين والمعلمات في عدد من المدارس الثانوية في البحرين .

أدوات الدراسة : استخدمت الدراسة الأدوات التالية

- مقياس الاتجاه نحو العقاب المدرسي من إعداد الباحثين .
- اختبار كاليفورنيا للشخصية ، تعريب عطية هنا .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة للنتائج التالية

- المعلمين والمعلمات بغض النظر عن مدة الخبرة أكثر وعياً بطبيعة العقاب المدرسي من الطلاب والطالبات .
- التوافق العام هو أحد عوامل الرؤية السليمة تربوياً ونفسياً للعقاب المدرسي لدى عينة الطلاب والطالبات .

❖ دراسة كوفمان وسيكنشي ١٩٩٩ **Kaufman & Sekenshy :**

Child Maltreatment and its with Social and Emotional Development.

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال وأثرها على النمو الاجتماعي والانفعالي .

هدف الدراسة : اكتشاف أثر اختلاف أشكال إساءة المعاملة على النمو الاجتماعي والانفعالي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

عينة الدراسة : بلغت عينة الدراسة (١٣٧) تلميذاً وتلميذة ، (٧٠) منهم سبق أن تعرضوا لأشكال مختلفة من إساءة المعاملة ، (٦٧) آخرين لم يسبق أن أسيء إليهم ممن تتراوح أعمارهم بين (٥ – ١١) سنة .

أدوات الدراسة : اختبار كاليفورنيا التصنيفي للشخصية إعداد (بلوك و بلوك ١٩٦٩ Belock and Belock)، ومقياس تقدير السلوك (رايت ١٩٨٣ Wright) .

نتائج الدراسة : أسفرت الدراسة عن ان الأطفال المساء إليهم حصلوا على درجات منخفضة على مقياس احترام الذات والقيادة الاجتماعية مقارنة بغير المساء

إليهم ، كما أن الأطفال المساء إليهم كانوا أكثر ميلاً للسلوك العدواني والسلوك الانسحابي، ويتسمون بضعف العلاقات الاجتماعية مع أقرانهم مقارنة بالأطفال غير المساء إليهم .

❖ دراسة نجلاء الزهار ٢٠٠١ مصر :

عنوان الدراسة : دراسة العلاقة بين مظاهر إساءة معاملة الأطفال والتأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

هدف الدراسة : التعرف على مظاهر إساءة معاملة الأطفال ومدى علاقة هذه المظاهر وتأثيرها على التأخر الدراسي .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (١٠٢) تلميذاً وتلميذة من المتأخرين دراسياً من المرحلة العمرية (٩ – ١٢) سنة في ثلاثة صفوف دراسية (الثالث ، الرابع ، الخامس) في المدارس الحكومية والخاصة والتجريبية .

أدوات الدراسة :

- مقياس إساءة المعاملة الوالدية إعداد بدرية كمال .
- مقياس مظاهر إساءة المعاملة الوالدية من إعداد الباحثة .

نتائج الدراسة : دلت النتائج على وجود علاقة بين التأخر الدراسي لدى التلاميذ في الصفوف الثلاث من الذكور والإناث وبين إساءة المعاملة .

❖ دراسة أمينة رزق ٢٠٠٢ سوريا :

عنوان الدراسة : دور التربية في حماية الأطفال من العنف في المدرسة .

هدف الدراسة : التعرف على أنواع العنف التي يتعرض لها أطراف العملية التعليمية (تلميذ ، معلم ، إدارة) بالإضافة لمعرفة مظاهر العنف وأسبابه وآثاره المادية والنفسية.

عينة الدراسة : بلغ عدد أفراد العينة من معلمين وتلاميذ (٢٥٠) فرداً ، موزعين على (٨) مدارس في مدينة دمشق .

نتائج الدراسة : أهم ما خلصت إليه الدراسة :

- يمارس العنف ضد كل أطراف العملية التعليمية (معلم ، تلميذ ، إدارة).
- ارتفاع نسبة العنف في المرحلة الإعدادية .
- يمارس العنف بكل أشكاله (جسدي ، نفسي ، نفسي) .
- يوجد علاقة وثيقة بين العنف في المدرسة وبين خلل النظام التعليمي .

❖ دراسة نادية محمد حسين العمري ٢٠٠٣ السعودية :

عنوان الدراسة : أساليب إساءة معاملة الأطفال من قبل الوالدين والمعلمين وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية كما يدركها الطفل في مدينة الرياض .

هدف الدراسة : التعرف على العلاقة بين أساليب إساءة معاملة الاطفال وبعض الاضطرابات النفسية.

عينة الدراسة : تتكون العينة من (٤٠٣) تلميذاً وتلميذة ، في المرحلة الابتدائية في الرياض تتراوح أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) سنة .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباطية بين أساليب إساءة المعاملة من قبل الوالدين والمعلمين وبين اضطراب الاكتئاب والقلق .
- إساءة المعاملة الجسدية من قبل الأب أكثر انتشاراً ثم المعلمة ثم الأم .
- إساءة المعاملة النفسية من قبل الأم هي الأكثر ثم المعلمة ثم الأب .

❖ دراسة هم إكول ٢٠٠٤ **Hum Ecol** :

Psychological Maltreatment of Students: A Form of Child Abuse and School Violence .

عنوان الدراسة: إساءة المعاملة النفسية للتلاميذ : أحد أشكال إساءة معاملة الأطفال والعنف المدرسي .

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي :

- دراسة حالات إساءة المعاملة النفسية للتلاميذ من قبل المعلمين.
- إلقاء الضوء على سلوك المعلمين المتضمن إساءة المعاملة للتلاميذ وأثره على سلوكهم .

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (٨٧٩) ألف حالة من الحالات المسجلة لعام ٢٠٠٤ والتي تعرضت لإساءة المعاملة والإهمال .

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه من (٥٠ – ٦٠) % من أي مجموعة من التلاميذ قد مروا بتجربة في المدرسة سببت لهم صدمة نفسية ، كما بينت النتائج أن (٧٥) % من أفراد العينة كانوا ضحايا للإساءة النفسية .

❖ دراسة دوبريانا بتكوفا ٢٠٠٥ **Dobriana Petkova :**

Violence Against Children in School in Kosovo .

عنوان الدراسة : العنف ضد الأطفال في المدارس في كوسوفو .

هدف الدراسة : تهدف الدراسة إلى النقاط التالية :

- إجراء تحقيق حول طبيعة ومدى العنف الممارس ضد التلاميذ في مدارس كوسوفو .
- الوصول لفهم جيد وواضح للمشكلة من أجل وضع حلول فعالة للحد منها.

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على عدد من التلاميذ المعنيين بهذه الظاهرة في عدد من المدارس ، بالإضافة للمعلمين وأولياء الامور .

أدوات الدراسة :

- تم استخدام استبانة تضمنت مجموعة من الأسئلة تدور حول العنف والممارسات المتعلقة به .
- تم استخدام المقابلات والملاحظات والمناقشات مع الأفراد عينة الدراسة .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لم يتمكن المعلمون و التلاميذ صغار العمر من تعريف العنف .
- التلاميذ الأكبر سناً لديهم فكرة اوضح عما يمكن أن يتضمنه العنف الجسدي والنفسي .
- العقوبة الجسدية ماتزال أسلوباً مقبولاً اجتماعياً .
- العديد من التلاميذ جربوا أو شاهدوا ممارسات العنف داخل المدرسة أو حولها .

❖ دراسة خليل عليان ٢٠٠٧ الأردن:

عنوان الدراسة : العنف ضد التلاميذ في الأردن .

هدف الدراسة : تقصي واقع ظاهرة العنف في الأردن ومدى انتشارها ، واستقصاء حجم العنف الموجه للطفل من المعلمين والإداريين والأصدقاء وزملاء الصف والعاملين في المدرسة.

عينة الدراسة : تكونت من (٣١٣٠) طفل من أطفال المدارس من الصف الثالث حتى الصف الحادي عشر والمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم .

أدوات الدراسة : جمعت البيانات باستخدام أدوات ونماذج متعددة طورت لهذا الغرض ، وهي :

- أداة التقييم التشاركي .
- أداة التقييم الفردي : أداة لقياس معتقدات الأهل تجاه العنف ضد الأطفال.

- نماذج عدد الحالات المثبتة ونسبتها .

نتائج الدراسة :

العنف في المدرسة : يتعرض الأطفال للعقاب في المدرسة بمستوييه الطفيف والمتوسط من المعلمين والإداريين بنسبة ٥٣ % ، و ٥٢ % ، كما يتعرضون للإساءة من الأطفال الآخرين في المدرسة بنسبة ١٣ % ويتعرض ٧١ % من الاطفال لإساءات لفظية، كما يتعرض ٢٩ % لإساءات غير لفظية من قبل المعلمين، كما يتعرض الأطفال للإساءة الجسدية الطفيفة والمتوسطة والشديدة من المعلمين والإداريين بنسبة ٢٧% ، ٥٧ % .

❖ دراسة عبد الرحمن العيسوي ٢٠٠٧ مصر :

عنوان الدراسة : ظاهرة العنف المدرسي وعلاقته بجنوح الأحداث .

هدف الدراسة : تهدف الدراسة للتعرف على مظاهر العنف في المدرسة ومدى انتشاره ، وأنماطه وأسبابه وأضراره ، وطرق علاجه والوقاية منه .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (١٩٦) من الطلبة والطالبات بكلية الآداب في جامعة الإسكندرية.

أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على استبانة تناولت موضوع العنف المدرسي من حيث مظاهره ، أسبابه وأضراره ، الوقاية منه والعلاقة بينه وبين جنوح الأحداث .

نتائج الدراسة : من ابرز نتائج الدراسة :

- أظهرت الدراسة تفشي العنف المدرسي وخاصة الضرب بالكف بنسبة (٦٩.٤) % ، السب والقذف (٦١.٢) % ، بالإضافة للركل والدفع .
- كشفت الدراسة أن ظاهرة العنف المدرسي لا ترجع لسبب واحد وإنما لمجموعة من الأسباب :

(أسباب دينية - أسباب أخلاقية - أسباب تربوية تعليمية - أسباب اجتماعية وأسرية - أسباب إدارية) .

- فيما يتعلق بأضرار العنف المدرسي : أضرار نفسية تصيب التلاميذ ، أضرار اجتماعية ، أضرار تربوية ، كراهية التلاميذ للمدرسة ، توليد مزيداً من العنف ، نشر الفوضى والتسيب.

❖ دراسة لجامعة الأناضول ٢٠١٠ **Anadolu University** تركيا :

Stance against Violence at Schools : School Staff's Ethical Roles in the Well-Being of Students in Turkey

عنوان الدراسة : وقفة ضد العنف في المدراس : الدور الأخلاقي للكوادر المدرسية بما يضمن الصحة النفسية للتلاميذ .

هدف الدراسة : مناقشة الدور الأخلاقي للكوادر المدرسية بما يضمن الصحة النفسية للتلاميذ في تركيا ، ومناقشة حالات العنف المدرسي في المدارس التركية .

نتائج الدراسة : خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- خمس الكوادر المدرسية التي طبقت عليها الدراسة يستخدمون قص الشعر ، ويحملون العصي كنوع من أنواع العقاب .

- أكثر من (٨٠) % من المعلمين يوبخون التلاميذ ، وأكثر من ثلث المعلمين يعضّون التلاميذ .

تعقيب على دراسات المحور الثاني :

ركزت الدراسات السابقة على إساءة معاملة التلاميذ في المدرسة باستثناء دراسة كل من (البحيري، ١٩٩٤ – الزهار، ٢٠٠١) حيث تناولت هاتان الدراستان إساءة المعاملة الوالدية وأثرها على الاضطرابات المدرسية والتأخر الدراسي .

وبالنظر للدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة :

تشابهت الدراسة الحالية واختلفت مع هذه الدراسات في عدة نقاط أهمها :

- فيما يتعلق بهدف الدراسة فقد تناولت بعض الدراسات موضوع إساءة المعاملة المدرسية (أنواعها ، أسبابها ، آثارها وأضرارها ، الوقاية منها وطرق العلاج) وهذه الدراسات هي (رزق، ٢٠٠٢ – بتكوفا، ٢٠٠٥ – العيسوي، ٢٠٠٧) وقد تشابهت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من ناحية دراسة أنواع (أشكال) إساءة المعاملة المدرسية ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ، بينما اختلفت معها من حيث أن الدراسة الحالية اقتصرت على دراسة الأشكال وأيها أكثر استخداماً وأثر بعض المتغيرات على أشكال إساءة المعاملة المستخدمة. ومن ناحية أخرى فقد هدفت بعض الدراسات السابقة لدراسة العلاقة بين إساءة المعاملة وبين الاضطرابات النفسية والمدرسية والفشل والتأخر الدراسي كدراسة (البحيري، ١٩٩٤ - ويل، ١٩٩٧ - الزهار، ٢٠٠١ - العمري، ٢٠٠٣) أما دراسة (إكول، ٢٠٠٤) فقد تناولت موضوع إساءة المعاملة من ناحية التعرف على أثر سلوك المعلمين على التلاميذ، وتشابهت دراسة (الأناضول، ٢٠١٠) مع هذه الدراسات إلى حد ما ، حيث تناولت دور المعلم وأثر سلوكه على

الصحة النفسية للتلاميذ ، بينما اقتصرت دراسات أخرى على حجم ظاهرة إساءة المعاملة المدرسية كدراسة (بيرسون، ١٩٩٦- بتكوفا، ٢٠٠٥ - عليان، ٢٠٠٧) وانفردت دراسة (كوفمان وسيكنشي، ١٩٩٩) بدراسة أثر إساءة المعاملة على النمو الاجتماعي والانفعالي . وقد اقتصر التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في أن الهدف الأساسي هو معرفة حالات إساءة معاملة التلاميذ التي تحدث في المدارس .

- بالنسبة لعينة الدراسة فهي في جميع الدراسات عينة من تلاميذ المدارس بغض النظر عن كون العينة من المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية عدا دراسة (العيسوي، ٢٠٠٧) التي طبقت على عينة من طلاب وطالبات الكليات في الإسكندرية تم سؤالهم عن العنف في المدرسة ، وفيما يلي توضيح للتشابه والاختلاف بين عينة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة :
  - تشابهت الدراسة الحالية إلى حد كبير مع دراسة كل من (رزق، ٢٠٠٢ – بتكوفا، ٢٠٠٥) من حيث كون عينة الدراسة مجموعة من المعلمين والتلاميذ ، كما تشابهت مع دراسة (البحيري، ١٩٩٤ - كوفمان وسيكنشي، ١٩٩٩ – الزهار، ٢٠٠١ – العمري، ٢٠٠٣ – عليان، ٢٠٠٧) من ناحية الفئة العمرية حيث شملت هذه الدراسة عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي إلا أنها لم تقتصر عليها فقط بل اتسعت لتشمل فئات عمرية أخرى، في حين اقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ الصف الثالث الأساسي فقط .
  - اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (العيسوي، ٢٠٠٧) التي طبقت على طلبة الكليات ، بينما طبقت بعض الدراسات على عينة من التلاميذ ذكر أنهم في عمر المدرسة دون ذكر الفئة العمرية لهم كدراسة (بيرسون، ١٩٩٦ – ويل، ١٩٩٧ – إكول، ٢٠٠٤) .

- فيما يتعلق بالأدوات ، تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (البحيري ، ١٩٩٤ – الزهار،٢٠٠١ – بتكوفا ،٢٠٠٥ – العيسوي ، ٢٠٠٧) حيث تم استخدام استبانة تناولت ممارسات العنف وإساءة المعاملة ، إلا أنها اختلفت عن دراسة (العيسوي، ٢٠٠٧) في أنها لم تتطرق للأسباب والأضرار وطرق الوقاية ، بل اقتصرت على الأشكال فقط . كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كون الأخيرة اعتمدت على الملاحظة والمقابلة والسجلات كدراسة كل من (ويل، ١٩٩٧) ، أما دراسة (كوفمان وسيكنشي، ١٩٩٩) فقد اعتمدت على اختبار كاليفورنيا التصنيفي ومقياس تقدير السلوك . كما اختلفت عن دراسة (الزهار، ٢٠٠١) في أن المقياس في الدراسة الحالية يقيس إساءة المعاملة من قبل المعلمين في حين أن المقياس في دراسة الزهار يقيس إساءة المعاملة الوالدية . واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (البحيري ، ١٩٩٤) التي استخدمت بالإضافة لمقياس إساءة المعاملة مقياساً للاضطرابات النفسية والسلوكية . ويمكن القول أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد أبعاد الاستبانة التي تتضمنها بالإضافة إلى إغناء الدراسة الحالية بدراسات تناولت إساءة المعاملة المدرسية بشكل عام .

المحور الثالث الدراسات التي تناولت إساءة معاملة التلاميذ ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلم :

❖ دراسة ألن Allen, M. ١٩٨٧ :

Abuse of Mentally Retarded Persons . Characteristics of the Abused, the Abuser, and the Informer .

عنوان الدراسة : إساءة معاملة ذوي الإعاقة الفكرية النمائية في مراكز العناية بهم تبعا لعدة متغيرات تتعلق بالمسيء وبالمساء إليه .

هدف الدراسة : التعرف على أثر بعض المتغيرات المرتبطة بالقائمين على رعاية الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية النمائية ، والتعرف على أشكال إساءة المعاملة التي يمارسونها مع هؤلاء الأطفال .

عينة الدراسة : وكانت العينة تضم (٥٧) حالة من الأطفال الذين تمت إساءة معاملتهم حسب سجلات المركز .

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير العمر والجنس والعوامل المعرفية ، وأن درجة تعرض الطفل للإساءة تزداد كلما تدنى مستوى ذكاء الطفل والسلوك التكيفي لديه ، وأن درجة إساءة معاملة الأطفال التي تصدر من قبل القائمين على رعايتهم تزداد بانخفاض الدخل ومستوى التعلم .

❖ دراسة أميرمان وآخرون ١٩٨٨ **Ammerman Et. Al.** :

Maltreatment of Handicapped Children : Critical Review .

عنوان الدراسة : إساءة المعاملة للأطفال المعاقين : مراجعة نقدية .

هدف الدراسة : القيام بمراقبة نقدية للأدبيات الخاصة بإساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة النتائج التالية :

- يوجد علاقة بين الضغوط التي يعاني منها القائمون على الرعاية وبين إساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة ، وأهم هذه الضغوط هي المشاكل السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة .
- إن المعاقين والرضع أكثر تعرضاً للإساءة والإهمال لعدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم وإخبار الآخرين بما يتعرضون له من إساءة .

❖ دراسة لبيبة توفيق أبو شريف ١٩٩١ :

عنوان الدراسة : الأنماط السلوكية غير التكيفية لدى المعوقين عقلياً والمرتبطة بإيقاع إساءة المعاملة الجسدية بهم من قبل والديهم .

هدف الدراسة : وقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على الأنماط السلوكية غير التكيفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية النمائية والتي تعرضهم لإساءة المعاملة من قبل الوالدين .

عينة الدراسة : تألفت العينة من (٢٠٠)طفل متخلف عقلياً من الملتحقين بمدارس التربية الخاصة .

أدوات الدراسة : قائمة المؤشرات الدالة على وقوع إساءة المعاملة الجسدية ، وقائمة الأنماط السلوكية غير التكيفية .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى :

إن السلوكات غير التكيفية التي يمارسها المتخلفون عقليا تؤدي لإيقاع إساءة المعاملة الجسدية عليهم ، ومن هذه السلوكات : النشاط الزائد ، التمرد ، العدوانية ، القلق والخوف والتخريب والفوضى والسلوك النمطي .

- **دراسة باربرا ساندرز وايفي بيكر ١٩٩٥ Sanders and Evie Beaker :**

Maltreatment of Student with Emotional Disorders and its Negative Effects .

عنوان الدراسة : إساءة معاملة التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية وآثارها السلبية على الشخصية .

هدف الدراسة : التعرف على درجة الإصابة الناتجة عن إساءة المعاملة وآثاره السلبية .

عينة الدراسة : ضمت العينة (١٨٩٨)تلميذاً منهم (١٧) من ذوي الاضطرابات الشخصية المختلفة .

أدوات الدراسة : استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات ومقياس إساءة المعاملة .

نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة وجود ارتباط قوي بين الخبرات السلبية في مرحلة الطفولة وبين الاضطرابات الشخصية التي يتعرض لها الأطفال .

❖ **دراسة ميجول فيردوجو وآخرون ١٩٩٥ Miguel verdugo Et. Al :**

The Maltreatment of Intellectually Handicapped Children and Adolesents .

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال والبالغين ذوي الإعاقة الفكرية النمائية .

هدف الدراسة : تحليل الجوانب المختلفة لأشكال إساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية النمائية .

عينة الدراسة : و تضم (٤٤٥) طفلاً ومراهقاً أعمارهم تتراوح بين (السنة – ١٩) عاماً تقسم إلى ثلاث مجموعات :

- مجموعة تضم أطفالاً متخلفين معرضين لسوء المعاملة .
- مجموعة ضابطة تضم المفحوصين المعاقين الذين لم يتعرضوا للإساءة .
- ومجموعة ضابطة تضم مفحوصين لا يعانون أي عجز أو إعاقة .

أدوات الدراسة : تم تطبيق اختبار على المعاقين وغير المعاقين يتضمن (٤٧) عاملاً حول إساءة المعاملة الجسدية والإهمال الجسدي ، إساءة المعاملة العاطفية والجنسية ، واستغلال الطفل في الأسرة والمدرسة .

نتائج الدراسة :

- معدل انتشار إساءة المعاملة لدى الأطفال المعاقين عقلياً بلغ (١١.٥) % أما المجموعة الضابطة من غير المعاقين بلغ (١.٥) %.
- إن الأطفال ذوي مشاكل النمو العقلي البسيط أكثر تعرضا لإساءة المعاملة حيث أن نسبة الأطفال المتخلفين المساء إليهم (٤٠) %بينما الأطفال غير المعاقين المساء معاملتهم (٢١) %.

❖ **دراسة سامية محمد محمود عطية ٢٠٠١ مصر :**

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية النمائية القابلين للتعلم في الأسرة والمدرسة .

هدف الدراسة : تهدف الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية و النمائية و العاديين في تعرضهم للإساءة كما تهدف للتعرف على العلاقة بين درجة ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية و النمائية وتعرضهم للإساءة.

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (١٠٠) تلميذاً وتلميذة بمعهد التنمية الفكرية بأسيوط و(٥٠) تلميذاً وتلميذة من الأطفال العاديين في المدارس الابتدائية بأسيوط .

أدوات الدراسة :

- مقياس ستانفورد بينيه (الصورة ل) إعداد محمد عبد السلام ولويس مليكة ١٩٨٨ .

- مقياس سوء معاملة الطفل ذو الإعاقة الفكرية و النمائية في الأسرة والمدرسة من إعداد الباحثة .
- استمارة المقابلة الإكلينيكية من إعداد الباحثة .
- اختبار (FAT) لتفهم الأسرة ، إعداد وترجمة عبد الرقيب البحيري ٢٠٠١.
- اختبار (CAT) لتفهم الموضوع الصورة البشرية إعداد ليوبلد بلاك ، سونيكسوربل بلاك ١٩٤٨ .

نتائج الدراسة : بينت النتائج أن الأطفال المتخلفين أكثر عرضة لإساءة المعاملة

من قبل الأسرة وفي المدرسة ، وأثبتت الدراسة أنه كلما ارتفع ذكاء الأطفال المتخلفين زادت درجة تعرضهم للإساءة . وقد أثبتت الدراسة أن الآباء أكثر إساءةً للأطفال المتخلفين من ناحية الإهمال وإساءة المعاملة الجسدية والنفسية بينما لا توجد فروق من ناحية إساءة المعاملة الجنسية بين الآباء والأمهات .

❖ دراسة مفوضية أوهايو للحماية من الأخطار ٢٠٠٣ :

Report from the Ohio Commission on the Prevention of Injury: Child Maltreatment in Ohio .

عنوان الدراسة : إساءة معاملة أطفال صعوبات التعلم في أوهايو .

هدف الدراسة :

- التقليل من نسبة إساءة معاملة أطفال صعوبات التعلم .
- التقليل من التشاؤم الناتج عن إساءة المعاملة لدى أطفال صعوبات التعلم .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على أطفال صعوبات التعلم في ولاية أوهايو الأمريكية .

أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على الإحصائيات والتقارير .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى ما يلي :

- التشاؤم الناتج عن إساءة المعاملة يسبب وفاة (١.٩) طفلاً من كل (١٠٠) طفل من أطفال صعوبات التعلم المساء إليهم .
- الأورام الدماغية الناجمة عن الرج هي سبب رئيسي في وفاة أو إعاقة الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة .

❖ دراسة ريتشل فيسون ٢٠٠٣ **Rachel Fyson** :

Adolescents with Learning Disabilities Who are Victims to Maltreatmen

عنوان الدراسة : المراهقون ذوو صعوبات التعلم : ضحايا إساءة المعاملة .

هدف الدراسة : تهدف الدراسة إلى توفير فرص حياة آمنة لذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على مجموعة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم ممن تعرضوا لإساءة المعاملة في الصغر .

أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على المقابلات لجمع البيانات اللازمة .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة أن (١٦٠) ألف طفل يعاني من صعوبات تعلم شديدة معظمهم يعيشون مع أسرهم في ظروف غير ملائمة .

❖ دراسة إلينا باول ٢٠٠٤ **Alina Paul** :

Safeguarding disabled children in residential special school

عنوان الدراسة : حماية الأطفال المعاقين في المدارس المحلية الخاصة .

هدف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

- وضع سياسة أو نظام لمنع إساءة المعاملة أو التعامل مع الإصابات المتوقعة.
- إيجاد الطرق الملائمة لتنفيذ هذه السياسات على أرض الواقع .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على (١١) مدرسة من المدارس المحلية الخاصة في لندن ، وقد اشتملت العينة على أطفال يعانون من صعوبات خطيرة ومتعددة منها صعوبات التعلم .

أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على المقابلات ، الملاحظة ، تحليل الوثائق .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة وجود مناقشات مستمرة بين أفراد الكادر التدريسي حول كيفية تحقيق توازن بين توفير بيئة نشطة للأطفال وتحقيق شروط الحماية لهم.

❖ دراسة أن كرستن ٢٠٠٦ Ann christen :

How does the legal system respond when children with learning difficulties are victimized

عنوان الدراسة : كيف يتعامل النظام القضائي مع أطفال صعوبات التعلم الذين هم ضحايا سوء المعاملة.

هدف الدراسة :التعرف على كيفية إدراك وتعامل النظام السويدي مع القضايا التي تطرح في المحاكم حول إساءة معاملة أطفال صعوبات التعلم .

عينة الدراسة : شملت العينة (٣٩) حالة إعاقة ، أخذت الحالات من المحاكم ، و كانت أعمارهم تتراوح بين (١١ سنة و ٨ وأشهر) و (١٢سنة و٧ أشهر).

أدوات الدراسة : تم الاعتماد على ملفات المحاكم القضائية وما يسجل فيها من حالات إساءة المعاملة .

نتائج الدراسة : تعرضت (٣٣) حالة للاعتداء الجنسي ، و(٥) حالات للإساءة البدنية، وحالة واحدة تهديد بإساءة المعاملة ، و بالرغم من هذه إساءة المعاملة فإن الحالات التي يصدر فيها الحكم على المسيئين ما تزال قليلة .

❖ دراسة سميث وهينشو ٢٠٠٦ Smith & Hinshaw :

Linkages between child abuse and attention-deficit/hyperactivity disorder in girls: Behavioral and social correlates .

عنوان الدراسة: العلاقة بين إساءة معاملة الأطفال وظهور اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الفتيات : الارتباطات الاجتماعية والسلوكية.

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وبين تعرضهن للإساءة الوالدية .

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (١٤٠) فتاة تعاني من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ، و (٨٨) فتاة لا تعاني من الاضطراب .

أدوات الدراسة :

- مقياس نقص الانتباه وفرط الحركة .
- مقياس إساءة المعاملة الوالدية من إعداد الباحث .

نتائج الدراسة : ظهرت درجات عالية ودالة من إساءة المعاملة لدى الفتيات المصابات ب ADHD (١٤.٣) % لدى مقارنتهن بالفتيات غير المصابات (٤.٥) % وعند مقارنة الصفات الشخصية بين المجموعتين أظهرت الفتيات اللواتي يعانين من الاضطراب واللواتي تعرضن للإساءة الوالدية درجات عالية من سلوك الرفض والسلوك العدواني.

❖ دراسة بيل فيل ٢٠١٠ **Bill Vail** :

Phisical Abuse Of teenagers with Learning Disabilities .

عنوان الدراسة: إساءة المعاملة الجسدية للمراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة لاستطلاع رأي ووجهات نظر المهنيين الممارسين حول قضية إساءة المعاملة الجسدية ، بالإضافة لإلقاء الضوء على مشروع برناردوس (Barnardos) العلاجي لإعادة تأهيل الشباب من ذوي صعوبات التعلم الذين سبق وتعرضوا لإساءة المعاملة .

عينة الدراسة: تم تطبيق البحث على عدد من المراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم ممن تعرضوا لإساءة المعاملة في طفولتهم في مدينة ديري (Derry) .

أدوات الدراسة: اقتصرت الدراسة على المقابلة كوسيلة للحصول على المعلومات، وقد تضمنت المقابلة مجموعة من الأسئلة التي وجهها المختصون للمفحوصين .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- بينت الدراسة أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم الذين أسيئت معاملتهم في الصغر يمارسون الآن إساءة معاملة الأطفال الأصغر سناً .
- نسبة المراهقين ذوي صعوبات التعلم الذين أسيئت معاملتهم في الصغر ويحتاجون لخدمات تأهيلية (٢٣) % من أفراد العينة .
- يفتقر هؤلاء المراهقون للقدرة على التواصل ، كما يعانون من انخفاض احترام الذات والعزلة الاجتماعية .

❖ دراسة يسرى الخطيب ٢٠١٠ سورية :

عنوان الدراسة : إساءة معاملة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وعلاقتها ببعض المتغيرات : دراسة لدى أطفال صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق .

هدف الدراسة : تهدف الدراسة للتعرف على :

- نسبة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة إلى أطفال صعوبات التعلم من عينة الدراسة .
- التعرف على أكثر أساليب إساءة معاملة الاطفال استخداما مع أطفال صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة .

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة : (٥١) طالباً وطالبة بواقع (٤٣) طالباً و (٨) طالبات .

أدوات الدراسة :

١- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكل بست وتقنين جويعد عيد الشريف.

٢- مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد فتحي مصطفى الزيات ١٩٩٩.

٣- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS تعريب وتقنين عزيزة رحمة ٢٠٠٤ .

٤- مقياس اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال من إعداد الباحثة .

٦- مقياس إساءة معاملة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة من إعداد الباحثة .

نتائج الدراسة : خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أكثر أنواع إساءة المعاملة استخداما من قبل الآباء مع الأطفال ذوي (LD&ADHD)هي إساءة المعاملة الجسدية ثم الإهمال التعليمي ثم إساءة المعاملة النفسية ثم الإهمال الصحي.
- نسبة الاطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء نتائج الدراسة هي (٥٩.٣٠) % .

تعقيب على دراسات المحور الثالث :

تناولت دراسات المحور الثالث إساءة معاملة المعاقين بغض النظر عن الإعاقة سواء كانت إعاقة عقلية أو اضطرابات سلوكية أو غيرها ، حيث لم تجد الباحثة دراسات سابقة حول إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومعظم ما وجدته عن إساءة معاملة ذوي الصعوبات هي دراسات عن إساءة المعاملة الجنسية، ولما كانت الباحثة لم تذكر إساءة المعاملة الجنسية في البحث النظري أو الدراسة العملية ، لم تذكر هذه الدراسات بل اقتصرت على عدد قليل من الدراسات التي توفرت وتيسرت لها .

وبالنظر للدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة :

اختلفت الدراسة الحالية وتشابهت مع الدراسات السابقة في النقاط التالية :

- إن النقطة المحورية التي تتشابه بها الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها جميعاً تناولت موضوع إساءة معاملة ذوي الإعاقة ، وإن اختلفت فيما

بينها في أن بعض الدراسات طبقت على عينة من ذوي الإعاقة الفكرية النمائية كدراسة (ألن ،١٩٨٧ - أبو شريف ،١٩٩١ – فيردوجو، ١٩٩٥)، فيما طبقت دراسات أخرى على عينة من ذوي الصعوبات التعليمية ولكن من فئة عمرية تختلف عن الدراسة الحالية كدراسة (فيل ، ٢٠١٠) التي طبقت على مراهقين ذوي صعوبات التعلم ، ودراسة (الخطيب ، ٢٠١٠) التي طبقت على تلاميذ الصف الرابع الأساسي ، أما دراسة (كرستن، ٢٠٠٦) فكانت العينة من ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا لإساءة المعاملة ممن تتراوح أعمارهم بين (١١ – ١٢) سنة .

- تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (عطية ، ٢٠٠١) في استخدام مقياس الذكاء لقياس ذكاء أفراد العينة ومقياس لإساءة المعاملة ، إلا أن مقياس الذكاء المستخدم في دراسة عطية هو مقياس (ستانفورد بينيه) أما الدراسة الحالية فاعتمدت مقياس المصفوفات لرافن ، كما تشابهت الدراسة الحالية إلى حد بعيد مع دراسة (الخطيب ، ٢٠١٠) في المقاييس المستخدمة وهي: (مقياس مايكل بست ، مقياس تقدير السلوك للزيات ، مقياس رافن للذكاء ، مقياس إساءة المعاملة) إلا أن دراسة الخطيب استخدمت مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي لم تستخدمه الباحثة في الدراسة الحالية .

تعقيب على الدراسات السابقة بمجملها :

بعد عرض الدراسات السابقة في ثلاثة محاور ، والتعقيب على كل محور على حدة، يمكن الإشارة في النهاية إلى بعض النقاط التي يمكن ملاحظتها في الدراسات السابقة بمجملها ، ويمكن توضيحها بما يلي :

- تناول عدد من الدراسات السابقة موضوع إساءة معاملة الأطفال بشكل عام كظاهرة من الظواهر السلبية المنتشرة في المجتمع ، من حيث انتشار هذه

الظاهرة وأسبابها وأي البيئات التي تنتشر فيها بالإضافة لخصائص كل من المسيء والمساء إليه .

- أشارت دراسات أخرى إلى إساءة المعاملة في المدرسة من قبل المعلمين تجاه تلاميذهم ، وما لذلك من آثار سلبية تعود على التلميذ سواء من الناحية النفسية والانفعالية أو من الناحية الأكاديمية والتحصيل .
- بعض الدراسات ألقت الضوء على ظاهرة إساءة معاملة ذوي الإعاقة (كذوي الإعاقة الفكرية والنمائية ، أو ذوي صعوبات التعلم) من قبل والديهم أو القائمين على رعايتهم .

موقع الدراسة بالنسبة للدراسات السابقة :

- تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين في المدرسة .
- استخدمت الباحثة مقياساً من إعدادها للتعرف على درجة استخدام أشكال إساءة المعاملة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- تم استخدام عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي حصراً بعد تطبيق عدد من المقاييس والاختبارات التشخيصية عليهم .

الباب الثاني

الفصل الرابع : منهج البحث وإجراءاته وأدواته .

الفصل الخامس : نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها .

الفصل الرابع : منهج البحث وإجراءاته وأدواته

- منهج البحث
- حدود البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أدوات البحث

أولاً : منهج البحث :

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بوصف الظاهرة وتحليلها وبيان العلاقة بين مكوناتها (حمصي ، ١٩٩١ ، ص١٦٢) ، ويعتبر هذا المنهج الأنسب بالنسبة للبحوث التربوية وعلم الاجتماع ، حيث يسير بخطى علمية دقيقة بدءاً بالملاحظة ووضع الفرضيات والتجريب انتهاءا بالتعميم ، ولا يكتفي المنهج الوصفي التحليلي بوصف الظاهرة ، وإنما يعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً ، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة وخصائصها ، أما الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى (عبيدات وآخرون ، ١٩٩٦ ، ٢٢٣) ، وباعتبار الدراسة من الدراسات النفسية والتربوية يعتبر هذا المنهج الافضل من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة .

ثانياً : حدود البحث :

- الحدود الزمانية : تم التطبيق العملي للبحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ .
- الحدود المكانية : تم التطبيق في مدارس التعليم الأساسي في مدينة درعا.
- الحدود البشرية : تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم .

ثالثاً : مجتمع البحث :

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمدينة درعا خلال العام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ والجدول (١) يوضح عدد مدارس المجتمع الأصلي وعدد تلاميذ الصف الثالث في هذه المدارس ، حيث بلغ عدد المدارس (٣٧) مدرسة ، وبلغ عدد تلاميذ الصف الثالث في هذه المدارس (٣٠٦٣) تلميذاً وتلميذة ، حسب إحصائيات المكتب الإحصائي في مديرية التربية في محافظة درعا لعام (٢٠١٠ – ٢٠١١) .

مسلسل	اسم المدرسة	المرحلة التعليمية	عدد الشعب	عدد التلاميذ
١	محمد علي حسن	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	٩٤
٢	ش. الدرة	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٨٢
٣	القنيطرة ح ١	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٧٥
٤	حسين شلاش	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	١١٠
٥	المتنبي	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٧٥
٦	الحرية	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٤٦
٧	درعا المحطة ١	تعليم أساسي (١ – ٦)	٤	١٥٩
٨	درعا المحطة ٢	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٧٥
٩	ش . الشرع	تعليم أساسي (١ – ٩)	٢	٦٦
١٠	الخنساء	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٨٥
١١	الجمارك	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	١٢٧
١٢	الأربعين	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٧٨
١٣	سجنة	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	٨٥
١٤	معاوية	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	٨٣
١٥	درعا البلد ١	تعليم أساسي (١ – ٦)	١	٣٠
١٦	خولة	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	١٢٩
١٧	اليرموك	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	١٠٦
١٨	حطين	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٧٨
١٩	الأموية	تعليم أساسي (١ – ٦)	٥	١٨٥
٢٠	ذات النطاقين	تعليم أساسي (١ – ٦)	٤	١٤٥
٢١	آذار	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٦١
٢٢	ميسلون ح١	تعليم أساسي (١ – ٦)	١	٢٨
٢٣	مساكن درعا	تعليم أساسي (١ – ٦)	١	٣٢
٢٤	الضاحية ١	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٧٨
٢٥	الضاحية ٢	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٦٥
٢٦	مهيد العلوه	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٦٠
٢٧	الوحدة	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٥٨
٢٨	المالكي	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	١٠٨
٢٩	الطائي ١	تعليم أساسي (١ – ٦)	١	٢٦
٣٠	زبيدة	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٦١
٣١	التحرير	تعليم أساسي (١ – ٦)	٤	١١٧
٣٢	القصور ٢ ح ٢	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	٩٧
٣٣	القادسية	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٦٠
٣٤	العروبة	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	٨٠
٣٥	العلماء	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	٨٦
٣٦	البعث	تعليم أساسي (١ – ٦)	٣	٨٧
٣٧	الطائي ٢	تعليم أساسي (١ – ٦)	٢	٤٦
المجموع	٣٧ مدرسة		٩١ شعبة	٣٠٦٣ تلميذا وتلميذة

رابعاً : عينة البحث :

أولاً عينة المدارس : تم سحب عينة المدارس بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك بسبب عدم تجانس أفراد العينة وبالتالي تم تقسيم أفراد العينة إلى طبقات ، كل طبقة تضم المفردات المتجانسة ، لأن التقسيم إلى طبقات يمكن أن يتم على أساس التحصيل والذكاء ، العمر أو منطقة الإقامة .... وهنا تم اختيار منطقة الإقامة كأساس في التقسيم ، وبعد تقسيم المجتمع إلى طبقات أساسية تم تحديد مدارس التعليم الأساسي في كل طبقة ثم تم السحب بالأسلوب العشوائي البسيط ، وبلغ عدد المدارس ١٩ مدرسة بنسبة (٥٠%) من المجتمع الأصلي والذي يتألف من (٣٧) مدرسة .

ثانياً عينة التلاميذ :

أ – التلاميذ ذوي صعوبات التعلم : بعد تحديد المدارس التي سيطبق فيها البحث والتي بلغ عددها (١٩) مدرسة من أصل (٣٧) مدرسة ، فإن العينة الأولية هي جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في هذه المدارس والبالغ عددهم (١٦٩٨) تلميذاً وتلميذة ، اما العينة النهائية فقد تم اختيارها بناء على نتائج التلاميذ على الاختبارات المطبقة ، فقد اشتملت العينة النهائية على كل تلميذ أظهرت درجته على الاختبارات أنه يعاني من صعوبات تعلم ، وبلغ العدد النهائي (١١١) تلميذاً وتلميذة، بواقع (٦٤) تلميذاً و (٤٧) تلميذة .

ب – عينة التلاميذ العاديين : بعد أن استثنت الباحثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، تم سحب عينة عشوائية بسيطة من باقي التلاميذ بحيث تتماثل هذه العينة مع عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث العدد ، وبذلك بلغت عينة التلاميذ العاديين (١١١) تلميذاً وتلميذة .

ثالثاً العينة الاستطلاعية : تكونت العينة الاستطلاعية من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من ثلاث مدارس هي (مدرسة ميسلون ، مدرسة الأربعين ، مدرسة الحرية) وذلك من أجل إعداد الأداة وتحكيمها .

رابعاً عينة المعلمين : توزعت عينة المعلمين وفق متغيرات البحث على النحو التالي :

أ- جنس المعلم : ٣٤ إناث ، ١٣ ذكور .

ب – عمر المعلم :

- الفئة الأولى (٢٥ إلى ٣١) سنة : وضمت ١٤ معلماً .
- الفئة الثانية : (٣٢ إلى ٣٨) سنة : وضمت ٩ معلمين .
- الفئة الثالثة : (٣٩ إلى ٤٥) سنة : وضمت ١٤ معلماً .
- الفئة الرابعة : (٤٦ سنة فما فوق) : وضمت ١٠ معلمين .

ج – جنس المعلم :

- الفئة الأولى : (٣ إلى ١٣) سنة : وضمت ٢٣ معلماً .
- الفئة الثانية : (١٤ إلى ٢٤) سنة : وضمت ١٣ معلماً .
- الفئة الثالثة : (٢٥ سنة فما فوق) : وضمت ١١ معلماً .

خطوات اختيار العينة :

أولاً : قامت الباحثة بإجراء جلسة تمهيدية لمعلمي ومعلمات الصف الثالث الأساسي للتعريف بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والخصائص التي يتميزون بها وتوضيح أهداف البحث الحالي ، بالإضافة للتعريف بالمقاييس والأدوات التي سيتم استخدامها وكيفية العمل عليها مع توخي الدقة للحصول على نتائج موثوقة .

ثانياً : وزعت الباحثة مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكل بست ، وذلك بعد أن أظهر المقياس درجات عالية من الصدق والثبات بعد تطبيقه على البيئة السورية في دارسة الخطيب (٢٠١٠) ، وبعد التطبيق استبعدت الباحثة التلاميذ الذين لم يظهر المقياس أن لديهم مؤشراً لوجود صعوبات التعلم ، وبلغ عدد التلاميذ في العينة (١٢٩) بواقع (٦٩)تلميذاً و (٦٠) تلميذة .

ثالثاً : قام المعلمون والمعلمات بتطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية إعداد فتحي الزيات ١٩٩٩ ، بعد أن تم التحقق من ملاءمته للبيئة السورية في دراسة الخطيب ٢٠١٠ والتي أظهرت درجات عالية من صدق المقياس وثباته ، ومن ثم قامت الباحثة باستبعاد التلاميذ الذين لم يبين مقياس الزيات وجود صعوبات التعلم لديهم وكان عددهم (١٠) تلاميذ ، وبالتالي أصبح عدد أفراد العينة (١١٩) بواقع (٦٦) تلميذاً و (٥٣) تلميذة .

رابعاً : تم استبعاد التلاميذ الذين تمنعهم بعض الظروف من متابعة الدروس كزملائهم ، وبالتالي تم استبعاد تلميذتين بسبب التغيب المستمر عن الفصل وذلك بالتعاون مع المرشدة النفسية في المدرسة ، وبالتالي أصبح عدد أفراد العينة (١١٧) بواقع (٦٦) تلميذاً و (٥١) تلميذة .

خامساً : قامت الباحثة بتطبيق اختبار رافن RAVEN للمصفوفات المتتابعة تعريب وتقنين عزيزة رحمة (٢٠٠٤) وذلك لقياس نسبة ذكاء أفراد العينة ، حيث تم استبعاد كل من قلت درجة الذكاء لديهم عن (٥٠) ، وكان عددهم (٦) تلاميذ، وبالتالي أصبح عدد أفراد العينة النهائية (١١١) بواقع (٦٤) تلميذاً و (٤٧) تلميذة.

سادساً : بعد أن قامت الباحثة بحصر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم والذين بلغ عددهم في العينة النهائية (١١١) تلميذاً وتلميذة ، تم تطبيق مقياس

لإساءة المعاملة من إعداد الباحثة بعد أن تم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس ، والجدول (٢) يبين عينة البحث حسب توزعها على المدارس .

الجدول (٢) يبين عينة البحث حسب توزعها على المدارس

اسم المدرسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
الخنساء	١	١	-	المالكي	١	١	-
	٥	٣	٢		٢	٢	-
درعا المحطة	٢	١	١		٢	١	١
	٤	٣	١	المتنبي	٥	٣	٢
	٣	-	٣		٦	٢	٤
	٣	٢	١	القنيطرة	١	١	-
درعا المحطة ٢	٥	٢	٣		٢	١	١
	٣	٢	١	القصور الثانية	٤	١	٣
الطائي	٤	١	٣		٣	٢	١
التحرير	٢	١	١		٣	١	٢
	٣	٢	١	محمد علي حسن	٣	٢	١
	٣	٣	-		٤	١	٣
	٤	٢	٢		٢	-	٢
حسين شلاش	٢	-	٢	خولة	٢	١	١
	٢	١	١		٣	٢	١
	٣	٢	١		٤	١	٣
الضاحية ١	٣	١	٢	اليرموك	٣	٢	١
	٢	١	١		٥	٢	٣
الضاحية ٢	٣	١	٢	مهيد العلوه	٢	١	١
	٣	١	٢		٣	٢	١
معاوية	٤	٢	٢	البعث	٣	٣	-
	٣	٣	-		٣	٢	١
	٣	١	٢	المجموع	١١١	٦٤	٤٧
آذار	٤	٤	-				
	٢	١	١				

خامساً : أدوات البحث :

لما كان البحث يهدف للتعرف على أشكال إساءة معاملة ذوي صعوبات التعلم ، كان لابد من تشخيص صعوبات التعلم أولاً ، ثم تطبيق مقياس إساءة المعاملة ، ولتشخيص صعوبات التعلم تم تطبيق المقاييس التالية :

- مقياس تقدير سلوك التلميذ للكشف والتعرف على حالات صعوبات التعلم إعداد مايكل بست تقنين جويعد عبد الشريف (٢٠٠٠) على البيئية الكويتية .
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد فتحي الزيات ١٩٩٩ .
- اختبار رافن RAVEN للمصفوفات المتتابعة ، النسخة المعدلة SPM PLUS تعريب وتقنين عزيزة رحمة ٢٠٠٤ .

وفي النهاية تم تطبيق مقياس إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة وذلك بعد التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس ، وتم التطبيق بشكل فردي على التلاميذ ، حيث كانت الباحثة تقرأ كل بند من البنود والتلميذ يختار البديل المناسب له .

١- مقياس مايكل بست :

أعد هذا المقياس مايكل بست MYKLE BUST عام ١٩٨١ ، وهو من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتعرف المبدئي ، ويتكون المقياس من مجموعة من الفقرات التي تقيس وتكشف حالات صعوبات التعلم بين التلاميذ الذين يشك بوجود الصعوبات لديهم ، ويمكن أن يطبقه المعلم ، الأخصائي النفسي ، أخصائي التربية الخاصة ، وقد انتشر بسرعة كبيرة بين المعلمين بسبب سهولة تطبيقه ، ويتكون المقياس من :

- الجانب اللفظي ويشمل : الاستيعاب السمعي ، الذاكرة ، اللغة .
- الجانب غير اللفظي ويشمل : المعرفة العامة ، السلوك الشخصي الاجتماعي، التناسق الحركي .

ويساعد هذا المقياس على تحديد التلاميذ الذين يشك المعلمون بوجود صعوبات تعلم لديهم وذلك من أجل تحديد جوانب الضعف والقوة ووضع البرامج المناسبة . ويناسب هذا المقياس الفئة العمرية بين (٥.٥ – ١٤ سنة) وقد قام جويعد الشريف

بتقنين المقياس على البيئة الكويتية للتحقق من صدق وثبات المقياس ، ودلت معاملات الثبات على قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس (الشريف ،٢٠٠٧، ص١٩) ، كما قامت يسرى الخطيب (٢٠١٠) بتقنين المقياس على البيئة السورية للتحقق من الصدق والثبات ، وقد أظهرت معاملات الصدق والثبات قيم مرتفعة مما يدل على صدق وثبات المقياس (الخطيب ، ٢٠١٠ ، ص١٠٥ – ١٠٦) .

٢- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

أعد هذا المقياس فتحي الزيات عام ١٩٩٩ وذلك بهدف الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة ، وتصنف فقرات المقياس في خمس مجموعات نوعية هي :

- الخصائص السلوكية المتعلقة بالنمط العام لذوي صعوبات التعلم .
- الخصائص السلوكية المتعلقة بالانتباه والذاكرة والفهم .
- الخصائص السلوكية المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي .
- الخصائص السلوكية المتعلقة بالانفعالية العامة .
- الخصائص السلوكية المتعلقة بالإنجاز والدافعية .

وقد قام الزيات بالتحقق من صدق وثبات المقياس ، وقد دلت معاملات الصدق والثبات على درجة عالية من الموثوقية (الزيات ، ١٩٩٩ ، ص١٦) ، كما قامت يسرى الخطيب (٢٠١٠) بالتحقق من صدق وثبات المقياس على البيئة السورية ، وقد دلت معاملات الصدق والثبات على قيم مرتفعة مما يدل على ثبات وصدق المقياس (الخطيب ، ٢٠١٠ ، ص ١٠٥ – ١٠٦) .

٣- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن RAVEN النسخة المعدلة SPM PLUS :

تعريب وتقنين عزيزة رحمة ٢٠٠٤ ، ويعتبر من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من الثقافة حيث يعتمد على الأشكال في قياس الذكاء ، ويمكن تطبيقه على تلاميذ المرحلة الأساسية ، كما يطبق في المرحلة الثانوية ، ولقد تم تقنين هذا المقياس على البيئة السورية بمعاملات صدق وثبات جيدة ، ويتألف هذا الاختبار من (٥) مجموعات تحتوي على ٦٠ بند متدرجة في الصعوبة . والأشكال الموجودة في الاختبار انتزع منها جزء معين موجود أسفل الشكل ضمن مجموعة بدائل ، وعلى التلميذ أن يختار الجزء الصحيح منها (رحمة،٢٠٠٤ ، ص٨٦-٩٥).

٤ – مقياس إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين كما يدركها التلميذ من إعداد الباحثة :

يتألف المقياس في صورته الأولية من (٥٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية وهي : الإساءة الجسدية والإساءة النفسية والإهمال ، وقد عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من السادة المحكمين ، وذلك من أجل الاستفادة من ملاحظاتهم حول بنود المقياس ووضوح عباراته وسلامة صياغتها ومدى ملاءمته لموضوع البحث ، وقد تم حذف وتعديل بعض البنود بناءً على ملاحظات السادة المحكمين وتوجيهاتهم وبالتالي أصبح المقياس يتألف من ٥٧ عبارة موزعة على الأبعاد الرئيسية للمقياس حيث يتضمن بعد الإساءة الجسدية (٢١) عبارة ، وبعد الإساءة النفسية (١٩) عبارة أما الإهمال فيتضمن (١٧) . والدرجة المتحصلة من المقياس هي مدى استخدام المعلم أو المعلمة أساليب إساءة معاملة التلاميذ من

وجهة نظر التلميذ والجدول (٣) يوضح توزيع بنود المقياس على أبعاده الرئيسية.

الجدول (٣) توزيع بنود المقياس على أبعاده الرئيسية

بعد الإساءة	عدد البنود	مجال البنود
الإساءة الجسدية	٢١	١ ــ ٢١
الإساءة النفسية	١٩	٢٢ ــ ٤٠
الإهمال	١٧	٤١ ــ ٥٧

التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس :

أولاً صدق المقياس :

لكي يكون المقياس صادقاً لا بد أن يقيس السمة التي وضع لقياسها ، وتم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق وهي :

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري) :

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجالات : علم النفس ، التربية الخاصة ، التقويم والقياس وذلك من أجل الاستفادة من ملاحظاتهم وتوجيهاتهم حول سلامة المقياس ووضوح عباراته ومدى ملاءمة بنوده لهدف العام من المقياس وقد أجرت الباحثة بعض التعديلات بناء على رأي السادة المحكمين ، والجدول (٤) يبين البنود التي تم إجراء التعديل عليها ، ثم تم التأكد من صدق المقياس من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس ، وتم استبعاد كل عبارة لم تحظ بنسبة اتفاق ٧٠ % فما فوق ، وبالتالي تم استبعاد ٤ بنود وإضافة ٣ غيرها حسب توجيهات السادة المحكمين ، وبالتالي أصبح عدد البنود (٥٧)بنداً ، والجدول (٥)

يبين البنود التي حذفت والبنود التي أضيفت ، والجدول (٦) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس .

الجدول (٤) البنود التي تم إجراء التعديل عليها في المقياس.

بعد الإساءة	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
الإساءة الجسدية	- يدي تؤلمني من شدة ضرب المعلم لي . - يعاقبني المعلم بشدة عندما لا أنفذ التعليمات .	- يدي تؤلمني عندما يضربني المعلم . - يعاقبني المعلم عندما لا أقوم بالمطلوب مني .
الإساءة النفسية	- ينبذني المعلم إذا قصرت في واجباتي . - أشعر أن المعلم يحب رفاقي أكثر مني .	- يصرخ المعلم في وجهي عندما أقصر في واجباتي . - يحب المعلم رفاقي أكثر مني .
الإهمال	- يرفض المعلم سماع شكواي . - يقول المعلم أن علي ترك المدرسة لأن لا نفع يرتجى مني - لا يسمح لي المعلم بالمشاركة بالأعمال والمناقشات الصفية . - لا يسمح لي المعلم بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها .	- يرفض المعلم سماع رأيي في الصف. - يقول المعلم أن علي ترك المدرسة لأنه لا فائدة من تعليمي . - يمنعني المعلم من المشاركة في المناقشات الصفية . - يمنعني المعلم من الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها .

الجدول (٥) البنود التي حذفت والبنود التي أضيفت .

البنود التي حذفت	البنود التي أضيفت
- أشعر أني أستحق الضرب لأني أخطئ كثيراً . - يقيد المعلم حريتي في الكلام والمناقشة - يشعرني المعلم أن لا أمل مني في التعليم . - أخجل من التعبير عن نفسي أمام المعلم .	- يرمي علي المعلم أي شيء بيده عندما أخطئ . - يرفض المعلم تصحيح واجباتي . - يهددني المعلم بإنقاص درجاتي إذا أخطأت .

الجدول (٦) نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق %	رقم العبارة	نسبة الاتفاق %	رقم العبارة	نسبة الاتفاق %
١	١٠٠	٢١	٨٧.٥	٤١	٧٨.٥
٢	١٠٠	٢٢	١٠٠	٤٢	١٠٠
٣	١٠٠	٢٣	١٠٠	٤٣	١٠٠
٤	١٠٠	٢٤	١٠٠	٤٤	١٠٠
٥	٧٥	٢٥	٨٧.٥	٤٥	١٠٠
٦	٧٥	٢٦	٨٧.٥	٤٦	٥٠
٧	١٠٠	٢٧	٧٥	٤٧	٧٥
٨	٥٠	٢٨	١٠٠	٤٨	٨٧.٥
٩	٧٥	٢٩	٣٧.٥	٤٩	٨٧.٥
١٠	١٠٠	٣٠	٨٧.٥	٥٠	٨٧.٥
١١	١٠٠	٣١	١٠٠	٥١	١٠٠
١٢	١٠٠	٣٢	٨٧.٥	٥٢	٨٧.٥
١٣	٨٧.٥	٣٣	١٠٠	٥٣	٧٥
١٤	١٠٠	٣٤	١٠٠	٥٤	١٠٠
١٥	١٠٠	٣٥	١٠٠	٥٥	٨٧.٥
١٦	١٠٠	٣٦	١٠٠	٥٦	٨٧.٥
١٧	١٠٠	٣٧	١٠٠	٥٧	٨٧.٥
١٨	١٠٠	٣٨	١٠٠	٥٨	٣٧.٥
١٩	١٠٠	٣٩	٨٧.٥		
٢٠	٨٧.٥	٤٠	٨٧.٥		

- **التجربة الاستطلاعية :**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة محدودة من المجتمع الأصلي من أجل التأكد من مدى وضوح العبارات وقدرة التلاميذ على فهمها ، وبالتالي الوصول للصورة النهائية للمقياس ، حيث قامت الباحثة بزيارةٍ ثلاثٍ من مدارس التعليم الأساسي في مدينة درعا هي (مدرسة ميسلون ، مدرسة الأربعين ، مدرسة الحرية) ، وتم التطبيق على عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي .

- الصدق التمييزي (بدلالة المجموعات الطرفية) :

تم التأكد من صدق المقياس بدلالة المجموعات الطرفية ، حيث تم تحديد الربيع الأعلى والربيع الأدنى وفقاً لدرجات أفراد العينة على المقياس . والجدول (٧) يوضح النتائج .

الجدول (٧) الصدق التمييزي بدلالة المجموعات الطرفية

نوع الإساءة		N	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
جسدية	**الربيع الأدنى**	**41**	**21.71**	**2.089**	**63.131**	**79**	**.000**
	الربيع الأعلى	**40**	**67.93**	**4.184**			
نفسية	**الربيع الأدنى**	**38**	**19.82**	**1.182**	**70.854**	**75**	**.000**
	الربيع الأعلى	**39**	**67.67**	**3.996**			
الإهمال	**الربيع الأدنى**	**38**	**17.1579**	**.36954**	**81.903**	**74**	**.000**
	الربيع الأعلى	**38**	**62.2632**	**3.37466**			
الكلي	**الربيع الأدنى**	**38**	**59.68**	**3.059**	**78.603**	**74**	**.000**
	الربيع الأعلى	**38**	**200.74**	**10.631**			

- الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق المقياس بطريقة حساب الاتساق الداخلي من خلال :

أ- درجة ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ، والجدول (٨) يوضح النتائج .

الجدول (٨) درجة ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية

		الإساءة الجسدية	الإساءة النفسية	الإساءة الإهمال	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	**.982****	**.995****	**.961****	**.974****
	القيمة الاحتمالية	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**

بالنظر للجدول السابق نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط ما بين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس .

ب- درجة ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى ، والجدول (٩) يوضح النتائج .

الجدول (٩) درجة ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى

		الإساءة الجسدية	الإساءة النفسية	الإساءة الإهمال	الدرجة الكلية
الإساءة الجسدية	معامل بيرسون	**1**	**.971****	**.914****	**.928****
	القيمة الاحتمالية		**.000**	**.000**	**.000**
الإساءة النفسية	معامل بيرسون		**1**	**.947****	**.971****
	القيمة الاحتمالية			**.000**	**.000**
الإهمال	معامل بيرسون			**1**	**.941****
	القيمة الاحتمالية				**.000**

بالنظر للجدول السابق نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط ما بين كل بعد مع الأبعاد الأخرىدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس .

ثانياً ثبات المقياس :

للتأكد من ثبات المقياس استخدمت الباحثة الطرق التالية :

١) **حساب الثبات بالتجزئة النصفية :**

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم وأبعاده الفرعية حسب معادلة سبيرمان براون، والجدول (١٠) يوضح النتائج .

الجدول (١٠) الثبات بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية سبيرمان براون	
إساءة جسدية	**.973**
اساءة نفسية	**.987**
الإهمال	**.984**

وبملاحظة النتائج في الجدول السابق تبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

٢) حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا لمقياس إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم ولكل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس، والجدول (١١) يوضح النتائج .

الجدول (١١) معامل الثبات كرونباخ ألفا

كرونباخ ألفا		
	Cronbach's Alpha	N of Items
الإساءة الجسدية	**.984**	**21**
الإساءة النفسية	**.988**	**19**
الإهمال	**.991**	**17**

وبملاحظة النتائج في الجدول السابق تبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

وبالتالي بالنظر لنتائج صدق المقياس وثباته تبين أنه على درجة عالية من الصدق والثبات تجعله صالحاً ومناسباً كأداة للدراسة الحالية .

الفصل الخامس : نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

- أولاً النتائج المتعلقة بأسئلة البحث .
- ثانياً النتائج المتعلقة بفرضيات البحث .
- ثالثاً مناقشة النتائج وتفسيرها .

أولاً النتائج المتعلقة بأسئلة البحث :

السؤال الأول :

ما نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمجتمع الأصلي وبالنسبة لعينة البحث ؟

تم حساب نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددهم (١١١) تلميذاً وتلميذة ، بالنسبة لعدد التلاميذ في المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (٣٠٦٣)تلميذاً وتلميذة وكانت النسبة (٣.٦٢) % ، أما نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لعينة البحث والبالغ عددهم (١٦٩٨) تلميذاً وتلميذة كانت (٦.٥٤) % .

السؤال الثاني :

ما أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

الجدول (١٢) أشكال إساءة المعاملة الأكثر استخداماً

نوع الإساءة	N	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الترتيب	الانحراف المعياري
جسدية	111	1.05	4.15	2.3507	1	1.17572
نفسية	111	1.06	4.22	2.3478	2	1.19799
إهمال	111	1.06	4.25	2.2438	3	1.18986

نلاحظ من الجدول السابق أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي إساءة المعاملة الجسدية ثم إساءة المعاملة النفسية ، يليها الإهمال .

السؤال الثالث:

هل تختلف أشكال إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً للمتغيرات (عمر المعلم ،جنس المعلم ،عدد سنوات الخبرة) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقسيم متغير العمر وعدد سنوات الخبرة إلى مجموعة من الفئات على النحو التالي :

- **متغير العمر** :

- الفئة الأولى : من ٢٥ - ٣١ سنة . الفئة الثانية : من ٣٢ - ٣٨ سنة .
- الفئة الثالثة : من ٣٩ - ٤٥ سنة . الفئة الرابعة : من ٤٦ سنة فما فوق .

- **متغير عدد سنوات الخبرة** :

- الفئة الأولى : من ٣ - ١٣ سنة . الفئة الثانية : من ١٤ - ٢٤ سنة .
- الفئة الثالثة : من ٢٥ سنة فما فوق .

❖ أولاً: وفقاً لمتغير العمر

الجدول (١٣) توزع أشكال إساءة المعاملة وفقاً لمتغير العمر

الفئات العمرية	نوع الإساءة	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الترتيب	الانحراف المعياري
الفئة العمرية الأولى	جسدية	1.05	1.50	1.1397	2	.10887
	نفسية	1.06	1.44	1.1398	1	.11271
	إهمال	1.06	1.44	1.1207	3	.09730
الفئة العمرية الثانية	جسدية	1.05	2.60	1.2444	2	.30011
	نفسية	1.06	2.67	1.3189	1	.30993
	إهمال	1.06	2.81	1.2037	3	.33773

الفئة العمرية الثالثة	جسدية	1.40	4.15	3.6632	1	.63891
	نفسية	1.33	4.22	3.5789	2	.70647
	إهمال	1.38	4.25	3.3125	3	.69749
الفئة العمرية الرابعة	جسدية	3.65	4.10	3.9265	1	.14374
	نفسية	3.33	4.22	3.9141	2	.30741
	إهمال	3.31	4.25	3.8596	3	.38078

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك اختلاف في أشكال إساءة المعاملة وفقاً لمتغير العمر حيث أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي إساءة المعاملة النفسية ثم إساءة المعاملة الجسدية ، يليها الإهمال بالنسبة للفئات العمرية الأولى والثانية ، كما نلاحظ أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي إساءة المعاملة الجسدية ثم إساءة المعاملة النفسية، يليها الإهمال بالنسبة للفئات العمرية الثالثة والرابعة .

❖ ثانياً : وفقاً لمتغير الجنس

الجدول (١٤) توزع أشكال إساءة المعاملة وفقاً لمتغير الجنس

فئة الجنس	نوع الإساءة	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الترتيب	الانحراف المعياري
الذكور	جسدية	1.15	4.10	2.8167	1	1.25200
	نفسية	1.06	4.22	2.8148	2	1.34132
	إهمال	1.06	4.25	2.7130	3	1.35699
الإناث	جسدية	1.05	4.15	2.3399	1	1.36534
	نفسية	1.06	4.22	2.3340	2	1.31283
	إهمال	1.06	4.25	2.2016	3	1.24579

نلاحظ من الجدول السابق أنه لا يوجد اختلاف في أشكال إساءة المعاملة وفقاً لمتغير جنس المعلم حيث أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي إساءة المعاملة الجسدية ثم إساءة المعاملة النفسية، يليها الإهمال .

❖ ثالثاً: وفقاً لعدد سنوات الخبرة

الجدول (١٥) توزع أشكال إساءة المعاملة وفقاً لعدد سنوات الخبرة

فئة الخبرة	نوع الإساءة	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الترتيب	الانحراف المعياري
الفئة الأولى	جسدية	1.05	2.60	1.1786	2	.24894
	نفسية	1.06	2.67	1.2011	1	.26600
	إهمال	1.06	2.81	1.1548	3	.27582
الفئة الثانية	جسدية	1.05	4.00	2.7038	1	1.27359
	نفسية	1.06	4.22	2.6838	2	1.24214
	إهمال	1.06	4.25	2.4375	3	1.13772
الفئة الثالثة	جسدية	3.55	4.15	3.9217	1	.14000
	نفسية	3.17	4.22	3.8981	2	.29146
	إهمال	3.06	4.25	3.8208	3	.39791

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك اختلاف في أشكال إساءة المعاملة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة حيث أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي إساءة المعاملة النفسية ثم إساءة المعاملة الجسدية، يليها الإهمال بالنسبة لفئة الخبرة الأولى، كما نلاحظ أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي إساءة المعاملة الجسدية ثم إساءة المعاملة النفسية، يليها الإهمال بالنسبة لفئات الخبرة الثانية والثالثة.

ثانياً النتائج المتعلقة بفرضيات البحث :

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين.

الجدول (١٦) اختبار ت ستودنت للفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في درجة إساءة المعاملة

	إحصائيات المجموعة					درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	t			
إساءة جسدية	عاديين	111	44.9099	19.34498	1.335	220	.183	غير دال
	صعوبات	111	49.1171	26.97633				
إساءة نفسية	عاديين	111	40.4054	18.82087	1.284	220	.200	غير دال
	صعوبات	111	44.1171	23.93846				
الإهمال	عاديين	111	34.5856	17.35012	1.030	220	.304	غير دال
	صعوبات	111	37.2162	20.58261				
الدرجة الكلية	عاديين	111	119.9009	55.00214	1.236	220	.218	غير دال
	صعوبات	111	130.4505	71.12240				

يلاحظ من الجدول السابق أن لا فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

الفرضية الثانية :

<u>لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس .</u>

الجدول (١٧) اختبار ت ستودنت للفروق في درجة إساءة المعاملة وفق متغير الجنس

صعوبات	إحصائيات المجموعة				درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	جنس المعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	t			
إساءة جسدية	ذكر	56.3333	25.03997	1.609	109	.110	غير دال
	أنثى	46.7976	27.30673				
إساءة نفسية	ذكر	50.6667	24.14380	1.647	109	.102	غير دال
	أنثى	42.0119	23.63094				
إساءة الإهمال	ذكر	43.4074	21.71185	1.815	109	.072	غير دال
	أنثى	35.2262	19.93263				
الدرجة الكلية	ذكر	150.4074	70.42632	1.690	109	.094	غير دال
	أنثى	124.0357	70.56202				

يلاحظ من الجدول السابق أ، لا فروق دالة إحصائياً لدى عينة صعوبات التعلم مهما كان جنس المعلم إذ كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير العمر .

للتحقق من هذه الفرضية نستخدم تحليل التباين المتعدد :

الجدول (١٨) اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق في درجة إساءة المعاملة وفق متغير العمر

اختبار تحليل التباين المتعدد						
مصدر التباين	قيمة Wilks' Lambda	ف	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	القيمة الاحتمالية	القرار
العمر	.065	58.742	9.000	255.693	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق لدى عينة صعوبات التعلم وفقاً لعمر المعلم ، إذ كانت قيمة (ويلكس لمبدا)دالة إحصائياً لأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ ، ولتحديد دلالة الفروق نستخدم الخطوة الثانية وهي تحليل التباين الأحادي .

الجدول (١٩) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة إساءة المعاملة وفق متغير العمر

اختبار تحليل التباين الأحادي							
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار
العمر	إساءة جسدية	72806.448	3	24268.816	358.519	.000	دال
	إساءة نفسية	55637.905	3	18545.968	268.253	.000	دال
	الإهمال	40571.881	3	13523.960	240.020	.000	دال
	الدرجة الكلية	498958.231	3	166319.410	309.686	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فرقاً دالة إحصائياً في جميع أشكال إساءة المعاملة لدى عينة صعوبات التعلم ، إذ كانت القيم الاحتمالية لأشكال إساءة المعاملة الثلاث (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) .

ونلاحظ بعد استخدام اختبار شيفيه المبين في الجدول التالي :

الجدول (٢٠) اختبار شيفيه للفروق في درجة إساءة المعاملة وفق متغير العمر

نوع الإساءة	العمر (أ)	العمر (ب)	فرق المتوسط	الخطأ المعياري	القرار
إساءة جسدية	25-31	32-38	-2.0958-	1.22384	غير دال
		39-45	-50.4701-*	2.11195	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-55.7363-*	.80601	دال لصالح > ٤٦
	32-38	25-31	2.0958	1.22384	غير دال
		39-45	-48.3743-*	2.37300	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-53.6405-*	1.34924	دال لصالح > ٤٦
	39-45	25-31	50.4701*	2.11195	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		32-38	48.3743*	2.37300	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-5.2663-	2.18701	غير دال
إساءة نفسية	25-31	32-38	-3.2235-*	1.13781	دال لصالح ٣٢ - ٣٨
		39-45	-43.9038-*	2.09701	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-50.8357-*	1.39390	دال لصالح > ٤٦
	32-38	25-31	3.2235*	1.13781	دال لصالح ٣٢ - ٣٨
		39-45	-40.6803-*	2.32556	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-47.6122-*	1.71864	دال لصالح > ٤٦
	39-45	25-31	43.9038*	2.09701	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		32-38	40.6803*	2.32556	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-6.9319-*	2.46101	دال لصالح > ٤٦
الإهمال	25-31	32-38	-1.3282-	1.07937	غير دال
		39-45	-35.0690-*	1.83329	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-45.4219-*	1.50564	دال لصالح > ٤٦
	32-38	25-31	1.3282	1.07937	غير دال
		39-45	-33.7407-*	2.08778	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-44.0937-*	1.80689	دال لصالح > ٤٦
	39-45	25-31	35.0690*	1.83329	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		32-38	33.7407*	2.08778	دال لصالح ٣٩ - ٤٥
		>46	-10.3529-*	2.33683	دال لصالح > ٤٦

أن الفروق في درجة إساءة المعاملة كانت لصالح الأعمار الأكبر .

الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق عدد سنوات الخبرة .

للتحقق من هذه الفرضية نستخدم تحليل التباين المتعدد :

الجدول (٢١) اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق في درجة إساءة المعاملة وفق عدد سنوات الخبرة

اختبار تحليل التباين المتعدد						
مصدر التباين	قيمة Wilks' Lambda	ف	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	القيمة الاحتمالية	القرار
سنوات الخبرة	.261	33.839[a]	6.000	212.000	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق لدى عينة صعوبات التعلم وفقا لعدد سنوات خبرة المعلم ، حيث كانت قيمة (ويلكس لمبدا)دالة إحصائياً ، إذ كانت قيمة ف (٣٣.٨٣٩) وقيمتها الاحتمالية (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥). ولتحديد دلالة الفروق نستخدم الخطوة الثانية وهي تحليل التباين الأحادي.

الجدول (٢٢) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة إساءة المعاملة وفق عدد سنوات الخبرة

اختبار تحليل التباين الأحادي							
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار
سنوات الخبرة	إساءة جسدية	54151.056	2	27075.528	112.909	.000	دال
	إساءة نفسية	42301.098	2	21150.549	110.168	.000	دال
	الإهمال	32034.868	2	16017.434	118.762	.000	دال
	الدرجة الكلية	380559.047	2	190279.523	116.852	.000	دال

يلاحظمن الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً في جميع أشكال إساءة المعاملة لدى عينة صعوبات التعلم ، إذ بلغت القيم الاحتمالية لأشكال إساءة المعاملة الثلاث (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) .

ونلاحظ بعد استخدام اختبار شيفيه المبين في الجدول التالي :

الجدول (٢٣) اختبار شيفيه للفروق في درجة إساءة المعاملة وفق عدد سنوات الخبرة

نوع الإساءة	الخبرة (أ)	الخبرة (ب)	فرق المتوسط	الخطأ المعياري	القرار
الإساءة الجسدية	٣ - ١٣	١٤ -٢٤	-30.5055-*	4.15046	دال لصالح ١٤ - ٢٤
		< ٢٥	-54.8619-*	.92278	دال لصالح > ٢٥
	١٤ -٢٤	٣ - ١٣	30.5055*	4.15046	دال لصالح ١٤ - ٢٤
		< ٢٥	-24.3564-*	4.11066	دال لصالح > ٢٥
الإساءة النفسية	٣ - ١٣	١٤ -٢٤	-26.6886-*	3.65566	دال لصالح ١٤ - ٢٤
		< ٢٥	-48.5476-*	1.20965	دال لصالح > ٢٥
	١٤ -٢٤	٣ - ١٣	26.6886*	3.65566	دال لصالح ١٤ - ٢٤
		< ٢٥	-21.8590-*	3.70614	دال لصالح > ٢٥
الإهمال	٣ - ١٣	١٤ -٢٤	-20.5238-*	2.99338	دال لصالح ١٤ - ٢٤
		< ٢٥	-42.6571-*	1.34715	دال لصالح > ٢٥
	١٤ -٢٤	٣ - ١٣	20.5238*	2.99338	دال لصالح ١٤ - ٢٤
		< ٢٥	-22.1333-*	3.13811	دال لصالح > ٢٥

أن الفروق في درجة إساءة المعاملة كانت لصالح فئات الخبرة الأكبر .

مناقشة النتائج وتفسيرها :

- أولاً مناقشة نتائج الأسئلة :

السؤال الأول :

ما نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمجتمع الأصلي وبالنسبة لعينة البحث ؟

بلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٦.٥٤) % من عينة البحث التي بلغت (١٦٩٨) تلميذاً وتلميذة ، والتي تمثل نصف المجتمع الأصلي للدراسة تقريباً ، وبلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٣.٦٢) % من المجتمع الأصلي الذي بلغ عدد تلاميذه (٣٠٦٣) ، وهذه النسبة تقترب إلى حد ما مع ما أشارت إليه دراسة (السيد ، ٢٠٠٣ ، ص١٥) حيث بينت أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دول العالم الثالث تتراوح بين (٥ – ٧) % ، كما تقترب إلى حد ما مع النسبة التي توصلت إليها الخطيب وهي (٢.٣٥) % ، حيث طبقت دراسة الخطيب على عينة قوامها (١٨) مدرسة من أصل (٣١٩) مدرسة في مدينة دمشق أي بنسبة (٥.٦٤)% ، وقد تزداد هذه النسبة بزيادة عينة البحث ، بينما طبق البحث الحالي على (٥٠) % من المجتمع الأصلي بواقع (١٩) مدرسة من أصل (٣٩) مدرسة في مدينة درعا ، وهذا قد يفسر الاختلاف في هذه النسبة .

السؤال الثاني :

ما أشكال إساءة المعاملة الأكثر استخداماً من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

بين البحث أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي إساءة المعاملة الجسدية ، ثم إساءة المعاملة النفسية ثم الإهمال، وتتناسب هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها (العيسوي ، ٢٠٠٧) في دراسته حول سيكولوجيا العنف المدرسي والمشاكل السلوكية والتي بينت أن المعلمين يستخدمون أشكالاً من القوة والشدة والعنف ، كالضرب بالكف بنسبة ٦٩.٤ % ومن ثم السب والقذف بنسبة ٦١.٢ % ، كما تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (موسى والعايش ، ٢٠٠٩) حيث أشارت الدراسة إلى أن طبيعة المجتمع أبوي سلطوي ، وأن استخدام العنف والضرب من قبل المعلم شيء مسموح ومقبول وبالتالي فإن إساءة المعاملة الجسدية هي الأكثر انتشاراً في مثل هذه المجتمعات .

كما جاء في دراسة (علي ، ٢٠٠٣) أن إساءة المعاملة الجسدية قد احتلت النسبة الأكثر انتشاراً ، تليها إساءة المعاملة الجسدية والإهمال العاطفي وأخيراً إساءة المعاملة النفسية ، وكذلك دراسة (أسيري ، ٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن أكثر أنواع إساءة المعاملة في البحرين هي : الجسدية – النفسية – الإهمال على التوالي، وكذلك دراسة (آل سعود ، ٢٠٠٥) التي أظهرت أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي الجسدية ٩١.٥ % ، تليها حالات الإهمال ٨٧.٣ % ومن ثم إساءة المعاملة النفسية ، كما توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (الخطيب ، ٢٠١٠) التي بينت أن أكثر إساءة معاملة تلاميذ LD و ADHD هي إساءة المعاملة الجسدية ثم الإهمال التعليمي ثم إساءة المعاملة النفسية فالإهمال الصحي . كما وتتفق نتائج دراسة (ويل ، ١٩٩٧) و دراسة (بلومنثال) ودراسة (مفوضية أوهايو للحماية من الأخطار ، ٢٠٠٣) في أن أخطر أشكال إساءة المعاملة وأكثرها انتشاراً هي إساءة المعاملة الجسدية التي قد تتسبب في وفاة الكثير من الأطفال .

إلا أن البحث الحالي اختلف عن دراسة (عليان ، ٢٠٠٧) التي أظهرت أن ٧١% من التلاميذ يتعرضون لإساءة لفظية من المعلمين ، بينما ٢٩ % منهم يتعرضون لإساءة غير لفظية ، و ٢٧ % منهم يتعرضون لإساءة المعاملة الجسدية الطفيفة والمتوسطة والشديدة ، وقد جاء في دراسة (بركات ، ٢٠٠٤) أن ٨٠.٣٨ % من التلاميذ يتعرضون للكلمات المهينة و ٧٣.٤٢ % يتعرضون للضرب بالمسطرة ، و ٦١.٥٨ % يتعرضون للتهديد بالعلامات ، أما السخرية فقد كانت النسبة ٥٦.٣٩ % . كما اختلفت النتائج مع نتائج (عبد الرحمن ، ٢٠٠٥) التي أظهرت أن إساءة المعاملة النفسية هي الأكثر انتشاراً بنسبة ٦١.٤ % أما الجسدية فقد كانت نسبتها ٢٥.٨ % ، وكذلك دراسة (القش ، ٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها أن ٨٧ % من الأطفال قد تعرضوا لأحد أشكال إساءة المعاملة النفسية و ٨٣.٢ % تعرضوا لأحد أشكال إساءة المعاملة الجسدية و ١٩.٤ % تعرضوا إساءة المعاملة الجنسية .

وقد بينت دراسة (الزهراني ، ٢٠٠٣) اختلافاً مع البحث الحالي ، حيث أظهرت أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً مع التلاميذ هي إساءة المعاملة النفسية بنسبة ٣٣.٦ % ثم الجسدية بنسية ٢٥.٣ % وأخيراً الإهمال بنسية ٢٣.٣ % ، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (الصويغ ، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن أكثر أشكال إساءة المعاملة استخداماً هي الإهمال فإساءة المعاملة النفسية ثم الجسدية . وقد أشارت نتائج دراسة (جامعة الأناضول ، ٢٠١٠) إلى أن نسبة إساءة المعاملة النفسية أعلى من الجسدية ، أما دراسة (بيرس ، ٢٠٠٣ Pierce) فقد بينت أن أكثر أشكال إساءة المعاملة انتشاراً هي إساءة المعاملة الجنسية . وقد يعود استخدام العنف الجسدي إلى أن الضرب من أسهل الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها مع التلاميذ وأسرعها من نتائجها حيث تضبط التلاميذ وتجعلهم ينصاعون للأوامر . وبالنظر لهذه النتائج السابقة والنتيجة التي توصلت إليها الباحثة

نجد أن إساءة المعاملة الجسدية هي الأكثر انتشاراً وشيوعاً بشكل عام ، وقد يرجع ذلك إلى الاعتقاد بأن إساءة المعاملة الجسدية هي أفضل أساليب التنشئة وتقويم الأخطاء ، فالضرب هو مفهوم راسخ لدى معظم أفراد المجتمع للتهذيب سواء في المدرسة أو في البيت ، كما وقد تعود أسباب إساءة المعاملة الجسدية إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية والتي تدفع بالمعلمين إلى صب جام غضبهم على تلاميذهم للتنفيس عن غضبهم وانزعاجهم ، ويمكن القول بأن استخدام الضرب من قبل المعلمين يعود لطبيعة التربية والتنشئة التي تربوا عليها والتي كانت تعتبر الضرب مباحاً والأسلوب الأنسب لتأديب الصغار وتعليمهم وضربهم وتعويدهم على الخضوع والانصياع لرغبات الكبار .

أما إساءة المعاملة النفسية فتأتي في المرتبة الثانية ، وقد زادت إساءة المعاملة النفسية مؤخراً وتعددت أشكالها ، إلا أن هذه الأشكال ماتزال محاطة ببعض الغموض وتتداخل مع إساءة المعاملة الجسدية والإهمال ، ويعتبر الصراخ والتهديد من أكثر الأساليب شيوعاً حيث يستخدمها المعلم في حال أخطأ التلميذ وقام بتصرف غير مقبول لكنه لا يتطلب الضرب وإساءة المعاملة الجسدية .

ومن ثم يأتي الإهمال ، حيث يتعامل المعلمون مع بعض التلاميذ على أنهم غير موجودين في الصف ، وهذا الأسلوب يعتبره المعلمون متنفساً لهم حتى لا يضايقوا أنفسهم وهم يحاسبون التلاميذ ، فيكون التجاهل مريحاً لهم وهروباً من الضغط الذي يولده الاحتكاك مع التلاميذ .

السؤال الثالث :

هل تختلف أشكال إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً للمتغيرات (عمر المعلم ،جنس المعلم ،عدد سنوات الخبرة) ؟

أشارت نتائج البحث الحالي إلى أن أشكال إساءة المعاملة لا تختلف باختلاف المتغيرات حيث بقيت إساءة المعاملة الجسدية تحتل المركز الأول في أغلب الحالات من حيث استخدامها وانتشارها ، وتأتي بعدها إساءة المعاملة النفسية ثم الإهمال ، عدا الفئة العمرية الاولى والثانية ومستوى الخبرة الأولى وبذلك تتفق مع ما خلصت إليه دراسة (خليفة ، ٢٠٠٤) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات على مقياس استخدام العقاب الجسدي ، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن إساءة المعاملة الجسدية هي الأسهل من حيث استخدامها وهي الأكثر تأثيراً من حيث سرعة وضوح نتائجها ، وقد ذكرت (بتكوفا ، ٢٠٠٥) أن ذلك قد يرجع إلى أن إساءة المعاملة الجسدية ما تزال أسلوباً مقبولاً اجتماعياً وبالنظر إلى الفئة العمرية الأولى والثانية ومستوى الخبرة الاول نجد أن إساءة المعاملة النفسية هي التي تحتل المركز الأول وتليها إساءة المعاملة الجسدية ثم الإهمال ، ويمكن تفسير ذلك بأن الفئات العمرية الأولى والثانية ومستوى الخبرة الأول هي الأصغر عمراً والتي تحاول البحث عن بدائل من أجل ضبط سلوك التلاميذ بعيداً عن الضرب وإساءة المعاملة الجسدية خاصة مع وضع قانون يمنع الضرب في المدارس ، بالإضافة إلى أن هذه الفئات قد تلقت تعليماً أكاديمياً يتضمن أساليب تعديل السلوك وموادا دراسية عن نفسية الطفل وكيفية التعامل معه إلا أن اللجوء لبعض أساليب العقاب المختلفة قد أوقعتهم في مجال إساءة المعاملة النفسية سواء كان ذلك عن قصد أو دون قصد ، فبعض طرق العقاب التي تتضمن (عدم إشراك التلميذ في بعض الأنشطة المحببة لديه ، أو التهديد بانقاص الدرجات) تقع ضمن إساءة المعاملة النفسية . وقد بينت النتائج أن إساءة المعاملة الجسدية تأتي

في المرتبة الثانية لدى هذه الفئات وأخيراً الإهمال الذي يغلب عليه تجاهل وجود التلميذ في الفصل الدراسي .

- ثانياً مناقشة نتائج الفرضيات :

الفرضية الأولى :

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين.

دلت نتائج الفرضية الأولى على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين ، وبالنظر للدراسات السابقة فقد تبين أن معظم الدراسات السابقة قد وجدت فروق دالة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الإعاقة سواء كانوا من الإعاقة الفكرية النمائية أو من ذوي صعوبات التعلم ، وبالتالي يختلف البحث الحالي مع دراسة (فيردوجو ، ١٩٩٥) التي بينت أن نسبة إساءة معاملة ذوي الإعاقة الفكرية النمائية قد بلغت (١١.٥) % ، أما العاديين فبلغت (١.٥) % ، كما أن نسبة إساءة معاملة المتأخرين في النمو العقلي بلغت (٤٠) % بينما العاديين بلغت (٢١) % ، وتتفق دراسة (فيردوجو ، ١٩٩٥) مع دراسة (عطية، ٢٠٠١) في أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية النمائية أكثر عرضة لإساءة المعاملة في الأسرة أو في المدرسة ، وفي دراسة (سميث وهينشو ، ٢٠٠٦) فقد بلغت نسبة إساءة المعاملة للفتيات المصابات بـ (ADHD) (١٤.٣) % وهي نسبة عالية مقارنة بإساءة المعاملة للفتيات غير المصابات به والتي بلغت (٤.٥) % ، وفي دراسة (هوغز، ١٩٩٥) التي تناولت إساءة المعاملة لذوي الإعاقة الفكرية النمائية مقارنة بالعاديين في المجتمع والمؤسسات التعليمية ودور الرعاية أظهرت النتائج أن إساءة المعاملة التي يتعرض لها ذوي الإعاقة الفكرية النمائية أكبر من تلك التي يتعرض لها

العاديون ، وبالتالي تختلف مع النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ، كما اختلف البحث الحالي مع دراسة كل من (المركز الوطني لإيذاء الأطفال وإهمالهم ، ١٩٩٣ – اسماعيل ، ١٩٩٥) اللتان أشارتا إلى زيادة احتمال تعرض الأطفال للإساءة بناءً على وجود إعاقة أو مرض وذلك بمعدل (١.٥) مرة عن غير العاديين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن :

- ذوو صعوبات التعلم بالرغم من كونهم من الفئات الخاصة إلا أن هذه الإعاقة ما تزال إلى حد ما الإعاقة الغامضة ، حيث لا يوجد أي دليل مادي يدل عليها ، بمعنى أنه لا توجد إعاقة ظاهرة واضحة تمكن من الاستدلال عليها ، وقد جاء في بعض الدراسات التي تناولت ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية كدراسة (ألن ، ١٩٨٧) أن تدني مستوى الذكاء والعوامل المعرفية تزيد من التعرض لإساءة المعاملة وبالنظر لذوي صعوبات التعلم فإنهم لا يختلفون عن التلاميذ العاديين في الذكاء مما يجنبهم إساءة المعاملة لهذا السبب ، وبالتالي إذا كان بعض المعلمين يحملون اتجاهاً سلبياً لذوي الإعاقة فذلك لن يؤثر هنا مع ذوي الصعوبات .
- جهل عدد كبير من المعلمين بصعوبات التعلم من حيث المظاهر والخصائص السلوكية والتعليمية ، واعتبارهم من ضمن التلاميذ المتأخرين دراسياً إما لأسباب تتعلق بالإهمال أو لأسباب وظروف أسرية ، أو دراية البعض الآخر من المعلمين بذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم بأسلوب يغلب عليه المساعدة والدعم بدلاً من إساءة المعاملة والإهمال .
- نسبة كبيرة من المعلمين يهملون تماماً مجموعة من كبيرة من التلاميذ الذين ينخفض تحصيلهم عن المتوسط أو أدنى من المتوسط ، ويتجاهلونهم وكأنهم

غير موجودين في الصف و بالتالي فهم يهملون ذوي صعوبات التعلم سواء علموا أنهم فئة خاصة من التلاميذ أم لم يعلموا .

الفرضية الثانية :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس .

أظهر البحث الحالي عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة استخدام إساءة المعاملة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وهي بذلك تتفق مع دراسة (الطنطاوي، ١٩٩١) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في استخدام الضرب كأسلوب لعقاب التلاميذ لأنهم يعتقدون بأن هذا العقاب يحفظ هيبة المعلم ومكانته لدى التلاميذ ، كما اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من (دياب، ١٩٩٢ – الفرابي ، ١٩٩٥) ، حيث بينت الدراستان عدم وجود فروق وفق متغير الجنس في اتجاه المعلمين وإدراكهم للعقاب البدني ، وهذا ما توصلت إليه دراسة (خليفة ، ٢٠٠٤) حيث بينت عدم وجود فروق في العقاب الموجه نحو التلاميذ من قبل المعلمين وفق متغير الجنس ، ويمكن تفسير ذلك بأن جنس المعلم قد لا يؤثر بشكل مباشر في أسلوبه في عقاب التلاميذ سواء كانوا عاديين أم ذوي صعوبات التعلم ، وبالتالي لن تختلف درجة إساءة المعاملة تبعاً لمتغير الجنس ، فما هو مسموح في مدرسة ما وما هو مقبول لدى أسر التلاميذ بالإضافة لعمر المعلم ومكانته قد يلعب دوراً يفوق الدور الذي يلعبه جنس المعلم وذلك ما وضحه (الطنطاوي ، ١٩٩٥) في أنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في كل أشكال العقوبة الموجهة للتلاميذ ، وقد أظهرت بعض الدراسات التي تناولت ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية أن هناك عوامل تسهم في زيادة تعرض التلاميذ ذوي الإعاقة لإساءة المعاملة كدراسة (أبو شريف ، ١٩٩١) التي بينت أن السلوكيات غير التكيفية التي يظهرها التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية تؤدي إلى إساءة

معاملتهم ، بالإضافة لدراسة (عطية ، ٢٠٠١) التي ذكرت فيها أنه كلما ارتفعت درجة الذكاء لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية يزيد احتمال تعرضهم لإساءة المعاملة ، ويمكن القول هنا أن بعض خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن ان تلعب دوراً في تعرضهم لإساءة المعاملة ، كما يمكن القول أن المعلمين والمعلمات قد تلقوا إعداداً أكاديمياً متشابهاً ، ويعانون في عملهم ضغوطاً متشابهة وبالتالي سيغلب على ممارستهم التماثل وعدم الاختلاف وفق متغير الجنس .

الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير العمر .

لم تجد الباحثة فيما توفر لديها من دراسات ما يشير إلى متغير العمر فيما يتعلق بإساءة معاملة التلاميذ العاديين أو ذوي الإعاقة ، إنما تم دراسة متغيرات أخرى كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، أما في البحث الحالي فقد تطرقت الباحثة لمتغير العمر ووجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الفئات العمرية فيما يتعلق بإساءة المعاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح الفئات العمرية الأعلى . وتعتقد الباحثة أن ذلك قد يرجع للأمور التالية :

- إن المعلمين والمعلمات الأصغر سناً يدخلون لميدان العمل في ذروة الشباب ممتلئين بالحماس والتفاؤل والمعرفة ، ويمضون أعواماً وهم يستخدمون عدة أساليب لمواجهة ما يتعرضون له في الصفوف الدراسية ، ويصبرون على ما يواجهونه من صعاب ومشاكل محاولين تطوير أساليبهم ومهاراتهم داخل حجرة الصف ، وبعد عدة أعوام من العمل ضمن نطاق المدرسة – خاصة في ظروف غياب مصادر الدعم للمعلم ، وشح المناهج المدرسية

بالانشطة والبرامج اللاصفية – تفتر الهمة ويبدأ الملل يسيطر عليهم ويجدون في بعض أساليب إساءة المعاملة ما يساعدهم في الحصول على نتائج سريعة وفورية لما يعترضهم من مستجدات داخل الصف .

- قد يرجع الاختلاف في أن الفئات العمرية الأكبر قد مارست أشكالا ً من إساءة المعاملة على مر السنين حتى اعتادت عليه وأصبح جزءا ً من طريقتها في التدريس وأسلوب حل المشكلات داخل الصف ، ولكن بعد صدور قرار منع استخدام الضرب في المدارس تعاملت الفئات الأصغر عمرا ً مع أشكال إساءة المعاملة على اختلافها بحذر وحيطة وحاولت الاستعاضة عنها بأساليب أخرى أكثر مرونة وقبولا ً في المجتمع .
- بعض المعلمين لم تسنح لهم الفرصة وظروف الحياة القاسية قديما ً في الحصول على التأهيل التربوي المناسب ، فهم لا يمتلكون الوعي التربوي بالطرق والنظريات التربوية الأحدث والأنسب ، وقد ذكر (ألن ، ١٩٨٧) في دراسته أن إساءة المعاملة تزداد بتدني مستوى التعليم للمتعلمين وبالتالي فإن المعلمين الأكبر سنا ً هم على الأغلب الأدنى في مستوى التعليم، أما المعلمين الأصغر سنا ً فإن كل الفرص كانت متاحة لهم للحصول على الإعداد التربوي والأكاديمي والميداني المناسب والذي يساعدهم على تطوير أساليب أكثر فعالية من العنف وإساءة المعاملة .
- إن ثقافة المجتمع سابقا ً كانت تكرس التسلط والاستبداد عند المعلم ، وتسمح باستخدام أشكال إساءة المعاملة في سبيل تهذيب التلاميذ وتعويديهم إطاعة الأوامر واتباع التعليمات ، كما أن احتمال تعرض المعلمين الأكبر سنا ً لإساءة المعاملة في صغرهم أعلى من المعلمين الأصغر سنا ً ، وحسب دراسة (فيل ، ٢٠١٠) أن التعرض لإساءة المعاملة في الصغر يمكن أن يؤدي لممارسة أشكال من إساءة المعاملة في الكبر ، بينما لاحقا ً ومع تطور

المفاهيم في المجتمع واتساع نطاق حرية التلميذ وحقوقه برز المعلم الديمقراطي الذي يعتمد على الحوار في توجيه التلاميذ كصورة بديلة للمعلم المستبد الذي يستخدم إساءة المعاملة .

الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق عدد سنوات الخبرة .

بين البحث الحالي وجود فروق دالة إحصائياً في درجة إساءة المعاملة المستخدمة من قبل المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى ، وبذلك يختلف البحث الحالي عن دراسة (علي الدين وآخرون ، ١٩٨٨) التي أشارت إلى أن المعلمين والمعلمات بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة يمتلكون وعياً حول طبيعة العقاب المدرسي وشروطه ، كما تختلف عن دراسة (يانك ، ١٩٨١) التي أشارت إلى أن أحد أسباب استخدام العنف داخل الصف هو قلة الخبرة لدى المعلمين وبالنظر لأسباب وجود فروق في الخبرة لصالح الخبرة الأعلى يمكن القول :

- إن المعلمين ذوي الخبرة الأعلى هم المعلمون الأكبر عمراً والذين عاشوا ضمن فترة من الزمن اعتبرت فيها إساءة المعاملة من الأمور المقبولة اجتماعياً وثقافياً ، وكان يحق للمعلم فيها أن يتبع الأسلوب الذي يراه مناسباً لضبط التلاميذ ، وغالباً ما يمارسون نفس الأساليب القديمة التي تربوا عليها والتي تعتمد على القمع وإساءة المعاملة والضرب ، ومن ناحية أخرى يمكن القول أن المعلمين قد استخدموا عدة أساليب تقليدية من التلقين والحفظ الصم والتي تثير إحباط التلاميذ ولا تدفعهم للتقدم والتنافس ، مما يجعل المعلمون يعتقدون أن لا فائدة ترجى من هؤلاء التلاميذ ويعمدون إلى

الضرب أو إساءة المعاملة النفسية أو الإهمال والتجاهل كوسيلة أسرع في تعديل وتطوير التلاميذ إلى حد ما .

- أما المعلمون من ذوي الخبرة الأقل – وهم ذوو العمر الأصغر – فقد تربوا على أساليب أكثر تسامحاً وتفسح مجالاً من الحرية مما يدفعهم لاستخدام هذه الأساليب في تدريس تلاميذهم ، بالإضافة إلى أن هذه الفئة قد نالت حظها في التدريب على الوسائل والمهارات التربوية الحديثة وممارستها في حجرة الصف ، كما نالوا حظهم في الاطلاع على أحدث الدراسات التربوية ودراسات علم النفس وما توصلت إليه في مجال الصحة النفسية للتلاميذ وأنسب طرائق التدريس وبدائل العقاب التي تتناسب وعمر وجنس التلميذ .

- إن المعلمين ذوي الخبرة الأعلى لا يتقبلون بعض السلوكيات التي تصدر عن التلاميذ والتي تعتبر مقبولة في المجتمع الحالي ، إلا أنها لم تكن موجودة أو مقبولة في أيامهم وبالتالي فهم لا يقبلون بها ويشددون على التلاميذ ويقيدون حركتهم الأمر الذي يدفع بالتلاميذ إلى القيام بسلوكيات تدفع بالمعلمين إلى استخدام أشكال العنف وإساءة المعاملة لضبطهم ، أما المعلمون الأقل خبرة وهم الأصغر سناً فقد عاصروا هذه التغيرات والتطورات في المجتمع ويعتبرون سلوكيات التلاميذ من ضمن حريتهم وحقهم في التعبير عن أنفسهم.

رابعاً : مقترحات البحث :

مقترحات تربوية :

- إتاحة الفرصة للمعلمين للالتحاق بدورات تدريبية أو ورشات عمل حول صعوبات التعلم بحيث تتضمن الدورات بعد نظري وتطبيقات عملية .

- دراسة إمكانية تزويد المدارس بغرف مصادر ومعلم تربية خاصة ذو خبرة ومعرفة ، وذلك حتى يستفيد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومن جهة أخرى يخفف الضغط على معلم الصف العادي .
- تفعيل دور المرشد النفسي والاجتماعي في المدرسة بحيث يساعد معلم الصف في بعض حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشاكل سلوكية .
- التواصل والتعاون بين المدرسة وأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل الاتفاق على أكثر الأساليب التربوية والتعليمية ذات جدوى مع كل تلميذ على حدة بعيداً عن أساليب الضرب والإساءة .
- دراسة إمكانية توفير الاختبارات التشخيصية في كل مدرسة وتدريب المدرسين على استخدمها وتطبيقها على التلاميذ .

<u>مقترحات بحثية :</u>

- دراسة أثر استخدام أساليب إساءة المعاملة على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- دراسة مدى فاعلية برامج تدريبية للمعلمين على أساليب تعديل سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- دراسات حول إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى (مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم ، الدورات التعليمية التي خضعوا لها) أو (عمر التلميذ وجنسه) .
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في ريف درعا للكشف عن انتشار صعوبات التعلم والأساليب المستخدمة في التعامل معهم .

- إجراء دراسات تقيس العلاقة بين اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين أساليب معاملتهم .
- إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المساء إليهم من قبل المعلمين وغير المساء إليهم في بعض الجوانب الاجتماعية كالعزلة والانسحاب وتكوين الصداقات وغيرها .

ملخص البحث باللغة العربية :

تعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات الإعاقة بالرغم من الغموض الذي يكتنفها ،فقد كانت تعرف بالإعاقة المحيرة أو غيرالمرئية ، ويعود الجهل والغموض الذي يكتنف هذه الفئة إلى عدم وجود إصابة ظاهرة يمكن الاستناد إليها لإطلاق هذه التسمية على الفرد ، ويواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات جمّة تمنعهم من السير بالمهام التي تطرحها البرامج التعليمية العادية وتجعلهم يتأخرون عن أقرانهم العاديين في الصف ، ويتعرض التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الصف لأشكال مختلفة من إساءة المعاملة مما قد يترك أثراً سلبياً على شخصيتهم ويجعلهم أكثر تعرضاً للمشاكل وأثل مشاركة للنشاطات المدرسية والمبادرة خوفاً من عواقب ذلك.

وتعتبر الدراسة في ميدان إساءة معاملة التلميذ ذي صعوبات التعلم في المدرسة من الميادين البحثية الجديدة نسبياً ولا يزال يكتنفها الغموض ،وخاصة أن أغلب الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة هي حول موضوع الإساءة الأسرية والوالدية ومن هنا كان اهتمام الباحثة بهذا المجال للدراسة والبحث .

مشكلة الدراسة :

تعد ظاهرة الإساءة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة من الظواهر التي تلقى اهتماماً كبيراً خاصةً بعد صدور عدد من القوانين التي تسعى لتمكين كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة من تلقي الرعاية الصحية و النفسية والتأهيل بغية دمجه في المجتمع بما يتناسب مع قدراته وظروفه .

وقد زادت ظاهرة الإساءة للمعاقين بشكل منذر للخطر ، وبما أن ذوي صعوبات التعلم هم من ذوي الإعاقة فإن لهم نصيباً من إساءة المعاملة ، إلا أن قضية إساءة

معاملـة الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم لـم تحـظ بالاهتمـام الـذي حظيـت بـه قضـية تعليمهم ، ولـذلك كـان لابـد مـن الدراسـة والبحـث فـي هـذا المجـال ، وتبـرز مشـكلة البحث في التعرف على أشكال إساءة معاملـة التلاميذ ذوي صـعوبات الـتعلم الأكثـر استخداماً من قبل معلميهم ، وهل تختلف أشكال هذه الإساءة باختلاف عمر وجنس وخبرة المعلم ؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من الجوانب التالية :

١- كونها تسلط الضوء على موضوع هام وهو موضـوع إساءة معامـة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبـل معلميهم ومـا لـذلك مـن آثـار سـلبية تعـود علـى التلميذ .

٢- أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها الباحثة في دراستها والتي تعتبر مرحلـة نمائية هامة في حياة التلميذ وفي تكوين شخصيته.

٣- التعريـف بالتلاميذ ذوي صـعوبات الـتعلم الـذين يشـكلون شـريحة كبيـرة مـن تلاميذ المدارس العادية حيث بلغت نسبتهم ٣.٩٧ % من التلاميذ حسـب مـا أشارت إليه دراسة الخطيب (٢٠١٠).

٤- تفيد هذه الدراسة في تحديد نسبة انتشـار التلاميذ ذوي صـعوبات الـتعلم فـي مدارس التعلم الأساسي في مدينة درعا .

٥- إن نتائج هذا البحث والجوانب التطبيقيـة منـه قد تثيـر اهتمـام البـاحثين وتفـتح مجالاً لبحوث مستقبلية فيما تتعلق بفئة ذوي صعوبات التعلم وكيفيـة التعامـل معهم والطرق الأنسب لتعليمهم .

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تحديد نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمجتمع الأصلي وبالنسبة لعينة الدراسة .
- التعرف على أشكال إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكثر استخداماً من قبل المعلمين .
- التعرف على علاقة بعض المتغيرات بممارسة المعلمين إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذه المتغيرات هي : (جنس المعلم ، عمر المعلم ، عدد سنوات الخبرة) .
- التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أشكال الإساءة المستخدمة من قبل المعلمين .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١١١) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في (١٩) مدرسة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة درعا .

أدوات الدراسة : تم استخدام مجموعة من المقاييس لتشخيص صعوبات التعلم وهذه المقاييس هي :

- مقياس مايكل بست من إعداد وتقنين جويعد الشريف .
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد الزيات ١٩٩٩ .

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven) النسخة المعدلة إعداد وتقنين عزيزة رحمة .

ومن ثم تم استخدام مقياس إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين من إعداد الباحثة .

نتائج الدراسة :

- نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لعدد التلاميذ في المجتمع الأصلي (٣.٦٢) % ، أما نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لعدد التلاميذ في عينة الدراسة (٦.٥٤) % .
- أكثر أشكال إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استخداماً من قبل المعلمين هي الإساءة الجسدية ، تليها الإساءة النفسية ، ثم الإهمال .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس .
- توجد فروق دالة إحصائياً في إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير العمر لصالح الفئات العمرية الأعلى .
- توجد فروق دالة إحصائياً في إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح الفئات العمرية الأعلى .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في إساءة المعاملة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين .

المراجع باللغة العربية :

١- أبو حلاوة . محمد سعيد ، ١٩٩٠ ، **إساءة معاملة الأطفال المعاقين** ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، مصر .

٢- أبو شريف . لبيبة توفيق ، ١٩٩١ ، **الأنماط السلوكية غير التكيفية لدى المعوقين عقلياً والمرتبطة بإيقاع الإساءة البدينة بهم من قبل والديهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

٣- أحمد. صلاح عبد السميع ،٢٠٠٦، **فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، السعودية.

٤- أسيري . بتول قاسم ، ٢٠٠٤ ، **تأثير سوء معاملة الأطفال على الأسرة والمجتمع البحريني** ، مركز البحرين للدراسات والبحوث ، البحرين .

٥- آل سعود . منيرة عبد الرحمن ، ٢٠٠٥ ، **إيذاء الأطفال أنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له** ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، السعودية .

٦- البتال. زيد محمد،٢٠٠٦، **صعوبات التعلم : هل هي حقاً إعاقة أم فقط صعوبة ؟** ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض، السعودية .

٧- البحيري . عبد الرقيب ، وآخرون ، ١٩٩٤ ، **سوء معاملة الأطفال وعلاقته بالاضطرابات المدرسية والسلوكية : دراسة تشخيصية وعلاجية ، المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة** ، القاهرة ، مصر .

٨- بركات . مطاع ، ٢٠٠٤ ، **العنف ضد الأطفال في سوريا** ، دراسة مسحية على أطفال المدارس في سورية ، كلية التربية جامعة دمشق ، سورية .

٩- البطاينة. أسامة وآخرون ، ٢٠٠٥، **صعوبات التعلم :النظرية والممارسة** ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٠- البطاينة. أسامة وآخرون ،٢٠٠٧، **علم نفس الطفل غير العادي** ، عمان ، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١١- جبيل . مصطفى معمر محمد ، ٢٠٠٦ ، **العنف اللفظي الوالدي وعلاقته بصحة الأطفال النفسية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المرقب ، ليبيا .

١٢- الحاج أحمد . غنان توفيق ، ١٩٩٩ ، **العنف الأسري ضد الطفل في المجتمع الأردني** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن .

١٣- حسين . طه عبد العظيم ، ٢٠٠٨ ، **إساءة معاملة الأطفال : النظرية والعلاج**، عمان ، الأردن ، دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٤- حمصي . أنطون ، ١٩٩١ ، **أصول البحث في علم النفس** ، جامعة دمشق ، ط ٣ ، دمشق ، سورية .

١٥- الخرابشة . عمر محمد عبدا لله ، عربيات . أحمد عبد الحليم ،٢٠٠٥ ، الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية** ، مجلد ١٧، عدد٢، السعودية .

١٦- خطاب.عمر محمد ، ٢٠٠٦، **مقاييس في صعوبات التعلم** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

١٧- الخطيب . جمال ، الحديدي . منى ، ٢٠٠٣ ، **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، بيروت ، لبنان ، مكتبة الفلاح.

١٨- الخطيب . جمال ، الحديدي . منى ، ٢٠٠٤ ، **برنامج تدريبي للأطفال المعاقين** ، عمان ، الأردن ، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.

١٩- الخطيب . جمال ، الحديدي . منى ، ٢٠٠٥، **المدخل إلى التربية الخاصة** ، ، عمان ، الأردن مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٠- الخطيب . يسرى توفيق ، ٢٠١٠ ، **إساءة معاملة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وعلاقتها ببعض المتغيرات : دراسة لدى أطفال صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دمشق ، سورية .

٢١- خليفة . رجاء لطفي ، ٢٠٠٤ ، **إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المايا ، مصر.

٢٢- الداوودي . لانا نجم الدين ،٢٠٠٦، **برنامج تدريبي لأمهات أطفال لديهم صعوبات تعلم** ، ورشة عمل ، السعودية.

٢٣- دياب . عاشور ، ١٩٩٢ ، **أساليب العقاب المدرسي كما يدركها الطلاب والمعلمون وعلاقتتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مصر .

٢٤- الراشد . صالح ، عبد الغفور . محمد، ٢٠٠٦، **البعد الأخلاقي والاجتماعي لمشكلة صعوبات التعلم** ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض ، السعودية .

٢٥- رحمة . عزيزة، ٢٠٠٤، **فاعلية استخدام تحليل السلالم الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشرة سنة** (دراسة إحصائية ميدانية في محافظة دمشق)، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا .

٢٦- رزق . أمينة ، ٢٠٠٢ ، **دور التربية في حماية الأطفال من العنف في المدرسة** ، ورقة عمل مقدمة للندوة الوطنية المنعقدة في وزارة التربية بالتعاون مع اليونيسيف .

٢٧- الرفاعي- السيد عبد العزيز، ١٩٩٤، **إساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

٢٨- زحلوق . مها ، وآخرون ، ٢٠٠٦، **علم نفس ذوي الحاجات الخاصة (أطفال ما قبل المدرسة)** ، منشورات جامعة دمشق ، سورية .

٢٩- الزهار- نجلاء السيد علي، ٢٠٠١، **دراسة العلاقة بين مظاهر إساءة معاملة الأطفال والتأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.

٣٠- الزهراني . سعد سعيد ، ٢٠٠٤ ، **ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي** ، وزارة الداخلية ، مركز أبحاث مكافحة الجريمة ، السعودية .

٣١- الزيات . فتحي مصطفى ، ١٩٩٨ ، **صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ، سلسلة عالم المعرفة (٤) ، مصر .

٣٢- الزيات . فتحي مصطفى ، ٢٠٠٠، **مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ، مصر، دار النشر للجامعات.

٣٣- سالم . محمود عوض الله ، وآخرون ،٢٠٠٦، **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** ، عمان، الأردن ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، ط٢.

٣٤- السرطاوي . أحمد زيدان ، وآخرون ،٢٠٠١، **مدخل إلى صعوبات التعلم** ، أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض ، السعودية .

٣٥- السياغي. خديجة أحمد أحمد ، ٢٠٠٤ ، **صعوبات التعلم :أسسها ، نظرياتها، تطبيقاتها** ، القاهرة ، مصر، مكتبة النهضة المصرية .

٣٦- أ - السيد . السيد عبد الحميد سلمان ،٢٠٠٣ ، **صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها وعلاجها** ، القاهرة ، مصر ، دار الفكر العربي ، ط٢.

٣٧- ب - السيد . السيد عبد الحميد سلمان ،٢٠٠٣ ، **صعوبات التعلم والإدراك البصري : التشخيص والعلاج** ، القاهرة ، مصر ، دار الفكر العربي.

٣٨- السيد . صالح حزين ، ١٩٩٣ ، أساءة معاملة الاطفال (دراسة إكلينيكية) ، **مجلة الدراسات النفسية** ، العدد ٤ .

٣٩- السيد . هاني سعيد مصيلحي ، ٢٠٠٦ ، **إساءة المعاملة الوالدية للأبناء وعلاقتها بالغضب في مرحلة الطفولة المتأخرة** ، رسالة ماجستير ، جامعة الزقازيق ، مصر .

٤٠- الشايع . البندري بنت سعد محمد ، ٢٠٠٦ ، **البرنامج العلاجي المقترح لعلاج صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة** ، إدارة التربية الخاصة ، السعودية.

٤١- الشريف . جويعد ، ٢٠٠٧، **مقياس مايكل بست للكشف عن صعوبات التعلم** ، عمان ، الأردن، جهينة للنشر والتوزيع .

٤٢- الصويغ . سهام عبد الرحمن ، ٢٠٠٣ ، الإساءة إلى الأطفال وإهمالهم ، دراسة ميدانية في مدينة الرياض ، **مجلة الطفولة والتنمية** ، المجلد ٣ العدد ٩، السعودية .

٤٣- الصياد . حنان محمد ، ٢٠٠٥ ، **الإساءة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الطفل** ، رسالة ماجستير ، جامعة المنصورة ، مصر .

٤٤- طبل . نسيم السعيد ، ٢٠٠٦ ، **إساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض متغيرات البيئة الأسرية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، مصر .

٤٥- طنطاوي . أحمد عاصم ، ١٩٩١ ، العقاب المدرسي بالمدرسة الابتدائية في سلطنة عمان ، **مجلة التربية والعلوم النفسية** ، جامعة المنيا ، العدد الثالث .

٤٦- الطويبي . عمر بشير ، ٢٠٠٠ ، **التدريس والصحة النفسية للتلميذ** ، بدون، مصر .

٤٧- عبد الرحمن . علي اسماعيل ، ٢٠٠٦ ، **العنف الأسري : الأسباب والعلاج**، القاهرة ، مصر ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٨- عبد الرحمن. علي اسماعيل ، ٢٠٠٥ ، **معدل انتشار إساءة المعاملة أثناء الطفولة وعلاقته بنوع الاضطراب لدى المرضى المترددين على العيادة النفسية في مستشفى الحسين الجامعي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الأردن .

٤٩- عبد السلام . حمادة ، ٢٠٠٣، خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، **مجلة صعوبات التعلم** ، عدد ١.

٥٠- عبد الهادي . ناهدة ، ٢٠٠٤، اختبار تحليل أخطاء القراءة ، **مجلة صعوبات التعلم** ، عدد ٣.

٥١- عبيد . ماجدة السيد ، ٢٠٠٩، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** ، عمان، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥٢- عبيدات . ذوقان وآخرون ، ١٩٩٦ ، **البحث العلمي : مفهومه وأدواته وأساليبه** ، عمان ، الأردن ، دار الفكر ، ط٥ .

٥٣- العجمي . لبنى بنت حسين ،٢٠٠٦، **تفعيل برنامج تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية** ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم (نحو مستقبل مشرق) .

٥٤- عريفج . سامي ،٢٠٠٤، تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات ، **مجلة صعوبات التعلم** ، عدد ٣.

٥٥- العسالي . محمد أديب ، ٢٠٠٨ ، أساسيات حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال في سوريا ، الكتاب الإلكتروني ، **شبكة العلوم النفسية العربية** ، العدد١٣، سورية .

٥٦- العشاوي ،هدى عبد الله الحاج ،٢٠٠٤، **أطفالنا وصعوبات الإدراك** ، **السلسلة العلمية الميدانية لصعوبات التعلم** ،الكتاب الرابع ، الرياض ، السعودية .

٥٧- عطية . سامية محمد محمود، ٢٠٠١ ، **إساءة معاملة الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في الأسرة والمدرسة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أسيوط ، مصر .

٥٨- علي . صلاح عميرة ، ٢٠٠٥ ، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة : التشخيص والعلاج** ، عمان ، الأردن ، مكتبة الفلاح.

٥٩- علي . وفاق صابر ، ٢٠٠٣ ، **إساءة معاملة الأطفال في مدينة أم درمان : دراسة استكشافية** ، **مجلة العلوم الجنائية والاجتماعية** ، العدد ١١ ، مصر .

٦٠- علي الدين . محمد ثابت وآخرون ، ١٩٩٨ ، الاتجاه نحو استخدام العقاب المدرسي في علاقته بجنس المعلم وخبرته التربوية وجنس الطالب وتوافقه النفسي والاجتماعي ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، جامعة المنيا ، المجلد الأول، العدد الرابع ، مصر .

٦١- عليان . خليل ، ٢٠٠٧ ، **العنف ضد الأطفال في الأردن** ، المجلس الوطني لشؤون الأسرة ومنظمة اليونسيف ، الأردن .

٦٢- العمري ، نادية محمد حسين ، ٢٠٠٣ ، **أساليب إساءة معاملة الطفل من قبل الوالدين والمعلمين وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية كما يدركها الطفل في مدينة الرياض** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية للبنات في الرياض، السعودية .

٦٣- العيسوي . عبد الرحمن ، ٢٠٠٧ ، **سيكولوجيا العنف المدرسي والمشاكل السلوكية**، بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية.

٦٤- فايد ، جمال عطية ، ٢٠٠٢ ، **بعض المتغيرات المرتبطة بإساءة معاملة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى الأمهات** ، المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، مصر .

٦٥- الفرابي . يونس عيسى ، ١٩٩٥ ، **الأساليب التربوية وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المدرسة في المجتمع الليبي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، مصر .

٦٦- فرغلي . مايسة جمال أحمد ، ٢٠٠٦ ، **العلاقة بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية ومستوى الإساءة الوالدية للأطفال** ، رسالة دكتوراة ، جامعة حلوان ، مصر .

٦٧- فهيم . كلير ، ٢٠٠٧ ، **رعاية الأبناء ضحايا العنف** ، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٨- قاروني . سرور ، ٢٠٠٤ ، **دراسة في نظرة المجتمع البحريني لسوء معاملة الأطفال والإهمال** ، مركز البحرين للدراسات والبحوث ، البحرين .

٦٩- القاطرجي . نهى عدنان ، ٢٠٠٩ ، **العنف الأسري بين الإعلانات الدولية والشريعة الإسلامية** ، بحث مقدم لمجمع الفقه الإسلامي الدولي ، الشارقة ، الإمارات العربية المتحدة .

٧٠- القبالي . يحيى أحمد ،٢٠٠٣، **مدخل إلى صعوبات التعلم**، عمان ، الأردن ، دار الطريق للنشر والتوزيع ، ط٢.

٧١- القريطي . عبد المطلب ، ٢٠٠٥ ، **سيكولوجيا ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة ، مصر ، دار الفكر العربي ، ط٤.

٧٢- القش . محمد أكرم وآخرون ، ٢٠٠٨ ، **سوء معاملة الأطفال في سورية ، دراسة ميدانية للفئة العمرية (١٥ – ١٨)** ، الهيئة السورية لشؤون الأسرة ، دمشق ، سورية .

٧٣- كيرك ، كالفنت . ١٩٨٨ . ترجمة السرطاوي وآخرون ، **صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية** ، الرياض ، السعودية ، مكتبة الصفحات الذهبية.

٧٤- مجيد . سوسن شاكر ، ٢٠٠٨ ، **العنف والطفولة : دراسات نفسية** ، عمان، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط ١ .

٧٥- محمد . ربيع ، عامر . طارق عبد الرؤوف ، ٢٠٠٨ ، **الإدراك البصري وصعوبات التعلم** ، عمان ، الأردن ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

٧٦- مصطفى . رياض بدري ، ٢٠٠٥ ، **صعوبات التعلم** ، عمان ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٧٧- المطيري . عبد المحسن بن عمار ، ٢٠٠٦ ، **العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض ، السعودية .

٧٨- معوض . ريم نشابة ،٢٠٠٤، **الولد المختلف : تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة** ، بيروت ، لبنان ، دار العلم للملايين.

٧٩- ملحم . سامي ،٢٠٠٢، **صعوبات التعلم** ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٨٠- موسى . رشاد علي عبد العزيز ، العايش . زينب محمد زين ، ٢٠٠٩ ، **سيكولوجيا العنف ضد الأطفال**، القاهرة ، مصر ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

٨١- ناجي . رجاء ، ٢٠٠٦ ، **الحماية القانونية للأطفال مواجهة بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية** ، مركز دراسات وبحوث المعاقين ، الرباط ، المغرب .

٨٢- ناشد . إيهاب رؤوف ، ١٩٩١ ، **إيذاء الأطفال وإساءة معاملتهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الطب ، جامعة عين شمس ، مصر .

٨٣- نبهان . يحيى محمد ، ٢٠٠٨، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم** ، عمان ، الأردن ، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

٨٤- هالاهان . دانيال ، وآخرون ، ٢٠٠٧، ترجمة عادل عبد الله محمد ، **صعوبات التعلم : طبيعتها ، مفهومها ، التعليم العلاجي** ، عمان، الأردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٨٥- واينبرنر . سوزان ، ٢٠٠٢، ترجمة عبد العزيز السرطاوي وآخرين ، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية**، دبي ، الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم للنشر والتوزيع .

٨٦- الوقفي . راضي ،١٩٩٦، **تقييم الصعوبات التعلمية** ، مختارات معربة ، منشورات كلية الأميرة ثروت ، عمان ، الأردن .

٨٧- الوقفي . راضي ،٢٠٠٣، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي** ، منشورات كلية الأميرة ثروت ، عمان ، الأردن .

٨٨- الوقفي . راضي ، ٢٠٠٤ ، **أساسيات التربية الخاصة**، عمان ، الأردن ، جهينة للنشر والتوزيع.

٨٩- الوقفي . راضي ، ٢٠٠٩ ، **صعوبات التعلم النظري و التطبيقي** ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٩٠- ياسين . حمدي محمد وآخرون ، ٢٠٠٠ ، **إساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية** ، المجلة التربوية ، عدد ٥٥ .

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Alexandria , VA. (2001) **: Learning Disabilities** , Mental health association of Tarrant country .

2. Allen, M. (1987) : **Abuse of Mentally Retarded Persons . Characteristics of the Abused, the Abuser, and the Informer**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association on Mental Deficiency , 111th , Los Angeles , 24-28.

3. American Association of Mental Retardation (1992) : **Mental Retardation . Classification and System of Support** , 9th Edition .

4. Ammerman . R , Hasselt . V & Hersen . M (1988) : Maltreatment of Handicapped Children : A Critical review , **Journal of Family Violence** , Vol 3 . 53 – 72 .

5. Anadolu University , Egitim Fakultesi(2010) : Stance Against Violence at School : School Stuff's Ethical Roles in the Well-Being of Student in Turkey , **International Journal of Philosophy : Culture and Axiology,** Vol 2.

6. Bender , William (2002) : **Differentiating instructions for students with learning disabilities** , Corwin press, California .

7. Blumenthal , B. (1994) : **A Study on the Maltreatment of Students in Britain ,** London **,** P 342 – 355 .

8. Brassard , M. ; Hart , S. & Hardy , D. (1993) : The Psychological Maltreatment Ratio Scales , **Child Abuse and Neglect** , Vol 77 , P 715 – 729 .

9. Brier , Bertinea ; Bulkey , Jenny & Aeid ,T. (2006) : **The APSAC Handbook of Child Maltreatment** , Sage thousand Oaks , CA.

10. Camblin , L. (1992) : **A Survey of State Efforts in Gathering Informaion on Child Abuse and Neglect in Handicapped** , Child abuse and neglect , 6 , P 465 – 472 .

11. Carr , A. (2000) : **What Works with Children and Adolescents ? A Critical Review of Psychological Intervintions with Children and Adolescents and Their Families** , London .

12. Christen , Ann (2006) : **how does the legal system respond when children with learning difficulties are victimized** , linkoping university, Sweden.

13. Ecol , Hum (2004) **: Psychological Maltreatment of Students: A Form of Child Abuse and School Violence** , 16(4): P 265-270.

14. Fyson , Rachel (2003) : Adolescents with Learning Disabilities Who are Victims to Maltreatmen , **Child abuse review** , 12 , P305 – 314.

15. Garfinkel , Lili (1996) : **A Resource Manual on Child Abuse**, PACER center , INC , Chicago .

16. Harwick , Neil (1986) : **Intellectual Functioning in Abused and Neglectrd Children** , Education , 107 , P 76 – 82 .

17. Heather, Meyer ; Avi Astor , Ron & Behre , William (2002): **Teachers' Reasoning About School Violence : the Role of**

Gender and Location , Contemporary educational psychology , 27, P 499 – 528.

18. Hibbard , Roperta ; Desch , Lary & The Committee of Children with Disabilities (2006) **: Maltreatment of Children with Disabilities . A clinical report** .

19. Hughes , M. (1995) : **Incidence of Abuse and Neglect of Adult Individual with Mental Retardation in Community Residence Versus Institution Proquest** , Dissertation " Abstract " .

20. Chriansen . James & Kline . Donald (1995) : **Educational and Psychological Problem of Abuse Children . Final Report** , University of Logan , Department of special education , DC : Research Project Branch .

21. Jeffery, Danials ; Bradly, Mary & Hays , Mary (2007) : **Profishinal (Psychology) Research and Practice** , 30 , P 652 – 659 .

22. Johnson , C. (1990) : The Hand as Target Organ in Child Abuse Addictive Behavior , Vol 29 , P 791 .

23. Kanny , MC. (2001) : **Child Abuse Reporting . Teacher's Percrived Deterrents** , Child abuse and neglect , 25 , P 81- 92 .

24. Kaufman , C. & Sekenshy , W. (1999) : **Child Maltreatment and its with Social and Emotional Development .**

25. Khoury , Mona (2006) : **Student Victimaization by Educational Staff** , Child abuse and neglect , 30 , P 691 – 707 .

26. Lori , Legano; Mchugh , Margareta & Vincent , Palusci (2009) : **Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care** , Child abuse and neglect , 2 , P 1 – 13 .

27. Martorella , Ana Maria (2010) : **Prevention of Maltratment on Children with Learning Disabilities . Worksheet**.

28. McCurdy , K. & Dara , D. (1994) : Child Maltreatment . A national Survey of Reports and Fatalities , **Journal of Interpersonal Violence** , 9 , P 75 – 93 .

29. National Joint of Learning Disabilities (1994) : **Factsheet. Learning Disabilities** , Issues on definition .

30. NorthField , John (2004) : **Factsheet - What is Learning Disabilities** , British Institute of Learning Disabilities , UK .

31. Paul , Alina (2004) : **Safeguarding disabled children in residential special school** , Weston house , London .

32. Person , Suzan (1996) : **Teaching Exceptional Children** , Journal article , Non classroom material , 21 , P 34 – 37 .

33. Petkova , Dbriana (2005) : **Violence Against Children in School in Kosovo** , A Unicef Report .

34. Pierce , lios (2003) : **child abuse in south Africa**, university of Missouri.

35. Pooner , Sroo & Hensly , LD. (2009) : **State Efforts to Identify Maltratment Children with Disabilities .A Follow up Study**,2,P52-60.

36. Report from the Ohio Commission on the Prevention of Injury 2003 : **Child Maltreatment in Ohio** , P 2 – 5 .

37. Rutter , M. & Taylor , E. (2002) : **Child and Adolescents Psychiatry** , 4th Edition , London , Black well .

38. Sanders , Barbra & Beaker , Evie Lousine (1995) : Maltreatment of Student with Emotional Disorders and its Negative Effects , **Child Abuse , the international journal** , Vol. 19 , P 15 – 23 .

39. Schilling , R.F ; Kirkham , M.A & Schink S.P (1996) : **Do Child Protection Services Neglect Developmentally Disabled Children ?** Education and training of mentally retardation , 9 , P 21 – 26 .

40. Sedlak , AJ & Broudhurst D.D (1996) : **The Third National Incidence Study of Child Abuse and Neglect** , US Department of Health and Human Services , National center on child abuse and neglect .

41. Smith , A. & Hinshaw , F (2006) : **Linkages between child abuse and attention-deficit/hyperactivity disorder in girls: Behavioral and social correlates** .

42. Smith , Briscoe & Hinshaw , S. (2006) : **Linkages between child abuse and attention-deficit/hyperactivity disorder in girls: Behavioral and social correlates**، Child Abuse & Neglect 30 p. 1239–1255.

43. Thompson , Ross & Wyatt , Jennifer (1999) : **Current Research on Child Maltreatment Implications for Educators** , Plenum Publishing Corporation , 173 – 198 .

44. Vail , Bill (2010) : **Phisical Abuse Of teenagers with Learning Disabilities ,** Derry .

45. Verdugo , Miguel & Gbermejo , belfn (1995) : **The Maltreatment of Intellectually Handicapped Children and Adolesents** , Child Abuse and Neglect , 19 , P 205 – 215 .

46. Walcot , Elizabith (2004) : **Understanding Learning Disabilities**, Canadian Educational Association , Ohawa , Canada.

47. Weil , Mitchail (1997) **: School Failer and its Relation with Child Maltreatment and Neglect**, Journal article , Non classroom material , 4 , P 161 – 163 .

48. Westwood , Peter (2008) : **What Teachers Need to Know about Learning Disabilities** , Camberwell , Australia .

49. Yonke , Tom (1981) : **How to Cope with Violence in a Public School Classroom in U.S.A** , Harper and Row Publisher .

50. Zamani, A. Rahman (1994) : **Factsheet for Families** , Learning disabilities California child care health program .



ملاحق البحث

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية



Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

إلى مديرية التربية بمحافظة درعا

تحية طيبة وبعد :

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة منال الحلقي الطالبة في السنة ماجستير تخصص تربية خاصة بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان "إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين دراسة ميدانية في بعض المدارس" المتعلق بموضوع دراستها. وذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في ٤ / ١ / ٢٠١٧

الأستاذة المشرفة

عميد كلية التربية

أ.د. محمد الشيخ حمود

إلى المدارس التي ترغب الطالبة منال الحلقي بمراجعتها وتطبيق دراستها فيها يرجى تسهيل مهمتها والتعاون معها.

في ٢٠ / ١ / ٢٠١٧

ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية لمقياس إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة .

	أسماء السادة المحكمين	الدرجة العلمية	اسم الجامعة
١	الدكتور غسان أبو فخر	الأستاذ الدكتور في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٢	الدكتورة دانيا القدسي	المدرسة في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٣	الدكتورة رجاء العواد	المدرسة في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٤	الدكتورة عزيزة رحمة	المدرسة في قسم التربية التقويم والقياس	جامعة دمشق
٥	الدكتورة صباح السقا	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي	جامعة دمشق
٦	الدكتور سليمان كاسوحة	المدرس في قسم علم النفس	جامعة دمشق
٧	أ . انتصار مقلد	عضو هيئة تعليمية في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق

الملحق (٢) استمارة المعلم

عزيزي المعلم / المعلمة :

تحية طيبة وبعد : الاستمارة التالية تتضمن معلومات عامة تفيد في الدراسة الحالية، أرجو وضع إشاءة (✓) أمام الخيار الذي ينطبق عليك ، ولكم جزيل الشكر .

معلومات عامة :

الاسم :

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( ) .

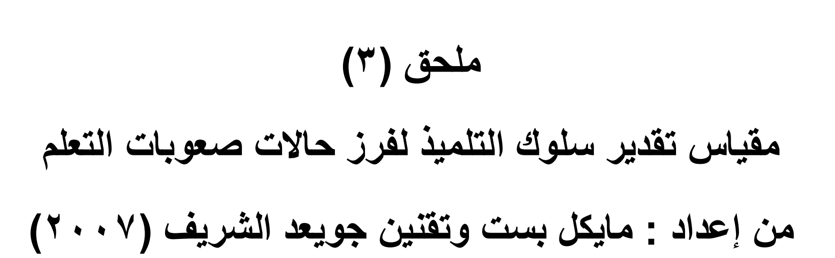
العمر : من ٢٥ – ٣١ سنة ( ) . من ٣٢ – ٣٨ سنة ( ) .

من ٣٩ – ٤٥ سنة ( ) . من ٤٦سنة فما فوق ( ) .

عدد سنوات الخبرة : من ٣ – ١٣ سنة ( ) .

من ١٤ – ٢٤ سنة ( ) .

٢٥ فما فوق ( ) .



ملحق (٣)

مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

من إعداد : مايكل بست وتقنين جويعد الشريف (٢٠٠٧)

عزيزي المعلم / المعلمة :

يهدف هذا المقياس إلى الكشف والتعرف المبدئي على الحالات التي يشك بوجود صعوبات تعلمية لديها ، والمطلوب قراءة جميع الفقرات بتأن ودقة واختيار بديل واحد من البدائل المتدرجة للصفة أو الخاصية وذلك بوضع إشارة (✓) أمام البديل الذي ينطبق على التلميذ أكثر من غيره .

ولكم جزيل الشكر .

اسم التلميذ :
اسم المعلم :
اسم المدرسة :

❖ مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم

إعداد وتقنين/ جويعد عيد الشريف

أولاً: الاستيعاب السمعي والذاكرة: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب / الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

فهم معاني الكلمات:

1) قدرة الطالب على الفهم لمعاني الكلمات بشكل عام ضعيفة جداً.
2) يواجه صعوبة في فهم بعض الكلمات.
3) يفهم معاني الكلمات المناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) يفهم معاني الكلمات التي تفوق مستوى عمره وصفه.
5) قدراته عالية على فهم معاني الكلمات حتى المجردة منها.

إتباع التعليمات:

1) لا يستطيع اتباع التعليمات المعطاة له .
2) يتبع التعليمات البسيطة مع حاجته للمساعدة.
3) يتبع التعليمات المعروفة لديه فقط.
4) يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها بشكل جيد.
5) يظهر قدرة عالية في اتباع التعليمات وتذكرها.

القواعد:

1) دائماً يستخدم جملا ناقصة ذات أخطاء نحوية.

2) أحياناً يستخدم جملا ناقصة ذات أخطاء نحوية.

3) يستخدم جملا سليمة مناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) يظهر قدرة لغوية جيدة جداً.

5) يتحدث اللغة السليمة بصورة ممتازة.

تذكر المفردات:

1) غير قادر على تذكر المفردات المطلوبة.

2) يجتهد في استعمال المفردات المناسبة له.

3) قدرته على تذكر المفردات مناسب لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته على تذكر المفردات جيدة جداً.

5) يمتاز بالطلاقة والمرونة في الحديث.

سرد القصص :

1) غير قادر على سرد القصص المفهومة.

2) يواجه صعوبة في تنظيم أفكاره وترتيبها.

3) قدرته على تنظيم أفكاره مناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته على تنظيم أفكاره متوسطة.

5) يفوق أقرانه في تنظيم أفكاره وترتيبها.

بناء الأفكار:

1) غير قادر على ربط أفكاره المشتتة وبنائها بصورة صحيحة.
2) يواجه صعوبة في ربط أفكاره وبنائها بصورة صحيحة.
3) قدرته على ربط أفكاره وبنائها مناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته على ربط أفكاره وبنائها جيدة جداً.
5) يفوق أقرانه في ربط وبناء أفكاره بدرجة ممتازة.

ثالثاً: المعرفة العامة: من خلال ملاحظاتك وتقديرك لسلوكيات الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

إدراك أهمية الوقت:

1) لا يشعر بأهمية الوقت فهو دائما متأخر.
2) يراعي أهمية الوقت والحضور المبكر.
3) قدرته على إدراك أهمية الوقت تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4) يهتم بالحضور المبكر ولا يتأخر إلا بسبب مقنع.
5) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك أهمية الوقت وتنظيمه.

إدراك المكان:

1) لا يستطيع إدراك الأماكن المألوفة لديه.
2) غالباً يضيع في الأماكن المألوفة لديه.
3) يدرك الأماكن المألوفة لديه بصورة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته على إدراك الأماكن جيدة جداً.
5) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك الأماكن.

إدراك العلاقات: (صغير ــ كبير، قريب ــ بعيد، خفيف ــ ثقيل...)

1) غير قادر على إدراك العلاقات.

2) قدرته على إدراك العلاقات ضعيفة.

3) قدرته على إدراك العلاقات مقبولة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.

4) قدرته على إدراك العلاقات جيدة جداً.

5) قدرته على إدراك العلاقات ممتازة.

تمييز الاتجاهات: (يمين ــ شمال ــ شرق ــ غرب ــ جنوب ...)

1) يعاني من ضعف شديد في تمييز الاتجاهات.

2) يخطئ أحيانا في تمييز الاتجاهات.

3) قدرته على تمييز الاتجاهات مقبولة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة جداً.

5) قدرته على تمييز الاتجاهات ممتازة.

رابعاً: التناسق الحركي: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

التناسق الحركي العام : (المشي، الركض، القفز، التسلق ...)

1) تناسقه الحركي العام ضعيف جدا .

2) تناسقه الحركي العام مقبول.

3) تناسقه الحركي العام جيد ومناسب لمستوى عمره وصفه.

4) تناسقه الحركي العام جيد جداً.

5) تناسقه الحركي العام ممتاز.

التوازن الجسمي:

1) قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.

2) قدرته على التوازن الجسمي مقبولة.

3) قدرته على التوازن الجسمي جيدة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته على التوازن الجسمي جيدة جداً.

5) قدرته على التوازن الجسمي ممتازة.

المهارات اليدوية: (الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم ...)

1) قدرته في استخدام يديه ضعيفة جدا.

2) قدرته في استخدام يديه مقبولة.

3) قدرته في استخدام يديه جيدة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته في استخدام يديه جيدة جداً.

5) قدرته في استخدام يديه ممتازة.

خامساً: السلوك الشخصي والاجتماعي: من خلال ملاحظتك وتقديرك سلوكيات الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

التعاون:

1) دائما يسبب الإزعاج داخل الفصل.

2) غالبا ما يقاطع الآخرين في الحديث.

3) قدرته على التعاون مع الآخرين مناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته على التعاون مع الآخرين جيدة جداً.

5) قدرته على التعاون مع الآخرين ممتازة.

الانتباه والتركيز:

1) قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جدا.
2) قدرته على الانتباه والتركيز مقبولة.
3) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة جداً.
5) قدرته على الانتباه والتركيز ممتازة.

التنظيم :

1) قدرته على التنظيم ضعيفة جداً.
2) لا يهتم في تنظيم أعماله.
3) قدرته على التنظيم مقبولة.
4) قدرته على التنظيم جيدة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
5) قدرته على التنظيم ممتازة.

التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة، حفلة، تغيرات في نظام الحياة اليومية ...)

1) لا يستطيع التصرف مع المواقف الجديدة حيث تسبب له الانفعال الشديد.
2) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ضعيفة.
3) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة جيدة.
5) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ممتازة.

التقبل الاجتماعي:

1) لا يتقبله الآخرون.
2) أحيانا يتحمله الآخرون.
3) يتقبله الآخرون بدرجة مقبولة.
4) يحبه الآخرون بدرجة جيدة.
5) يحبه الآخرون بدرجة ممتازة.

المسؤولية:

1) غير قادر على تحمل المسؤولية.
2) يتجنب تحمل المسؤولية.
3) يتحمل المسؤولية المناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) يتحمل المسؤولية بدرجة جيدة.
5) يظهر روح المبادرة والحماس في تحمل المسؤولية.

إنجاز الواجب:

1) لا يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
2) نادرا ما يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
3) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بصورة مقبولة..
4) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة جيدة جداً.
5) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة ممتازة.

اللباقة مع الآخرين:

1) غير مهذب مع الآخرين.
2) غالبا لا يراعي مشاعر الآخرين.
3) يظهر أحياناً سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً مع الآخرين.
4) يحترم مشاعر الآخرين بدرجة جيدة.
5) يلتزم بالسلوك الاجتماعي الممتاز مع الآخرين.

الملحق (٤)

مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

من إعداد : فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠)

عزيزي المعلم / المعلمة :

أشكركم سلفاً على تعاونكم في الإجابة على هذا المقياس الذي يهدف إلى الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ والمكون من ٥٠ عبارة ، والمطلوب قراءة العبارات بتأن ووضع إشارة (✓) أمام التقدير الذي تراه متناسباً ومدى تواتر الصفة (العبارة) لدى التلميذ .

ولكم جزيل الشكر .

اسم التلميذ :

اسم المعلم :

اسم المدرسة :

الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم

رقم	الخاصيـــــــــــــــــــة	مـــدى تـــواترها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	ذكاؤه العام يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لســنه أو مستوى صفه.				
٢	يبدو مشتت الانتباه، فترة الانتباه أو التركيز ضئيلة ، أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه.				
٣	يبدو على وجهه تعبيرات غير عادية عندما يقــرأ أو يكتب مثل: إغماض أو جحوظ العينيــــن، أو إمالـــة الرأس، أو تقريب الكتاب أو الدفتر.				
٤	لا يستطيع أن يجلس هادئا في الفصل، يبدو قلقــا أو متململا أو متضايقا من الدرس أو الحصة.				
٥	يتجنب مواقف التســـابق أو التنـــافس التحصيلـــي الفصلي أو المدرسي أو الرياضي أو المهاري.				

رقم	الخاصية	مدى تواترها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادراً
٦	تحصيله المدرسي الفعلي يبدو أقل من مستوى استعداده للتعلم أو ذكائه أو قدراته.				
٧	يجد صعوبة في متابعة أو حفظ أو فهم أو تذكر الدروس التي تعطى شفهيا.				
٨	خطه أو كتاباته سيئة أو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه.				
٩	يبدو متوترا أو مشوشا أو مزعجا يكثر من طلب الذهاب للحمام أو مقاطعة المدرس.				
١٠	يتخلى بسرعة أو لا يبالي بمحاولات تحسين وضعه الدراسي أو أداء واجباته المدرسية .				
١١	يبدو شارداً أو هائماً أو خاضعاً لأحلام اليقظة .				
١٢	يجد صعوبة في متابعة أو فهم المناقشات الدراسية التي تدور داخل الفصل.				
١٣	يسقط أو يتجاوز (يتخطى) أو يحذف بعض الكلمات أو الحروف في القراءة الجهرية.				
١٤	دامع يميل إلى البكاء أو يبكي بسهولة في المواقف التي لا تستحق البكاء.				
١٥	يبدو ضعيف الثقة بقدراته ومعلوماته، يتردد أو يتهرب من التكليفات أو الواجبات أو المسئوليات.				

رقم	الخاصيـــــــــــــــــة	مـــدى تـــواترها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادراً
١٦	سلوكه في المواقـــف المختلفـــة ارتجاليـــاً أو عشوائياً أو بلا هدف أو غير مرتبط بالموقف.				
١٧	يخطئ أو يخلط في إدراكـــه لمفـــهوم الزمـــن الماضى، والحاضر، والمستقبل.				
١٨	يقرأ كلمة كلمـــة، يكسّـــر الكلمـــات أو يســـقط الحروف فيضيّع المعنى في القراءة الجهرية.				
١٩	يبدو غير قادر على تحمل مواقف الإحبـــاط أو الفشل أو النقد داخل الفصل.				
٢٠	تبدو عليه مظاهر اللامبالاة بالعمل المدرسي.				
٢١	يبدو عليه الاضطراب أو التلعثم في أو الحديث أو الفهم أو القراءة، أو التعبير عن نفسه.				
٢٢	يجد صعّوبة في التعبير عن الأفكار لفظياً.				
٢٣	يبدو غير قادر على تنسيق واجباته أو أعمالـــه المكتوبة أو تنظيم إعدادها أو الاهتمام بها.				
٢٤	يبدو حزيناً أو مهموماً أو معزولاً غـــير ميـــال للمشاركة في أي أعمال جماعية.				
٢٥	يبدو فاتر الهمة أو ضعيف الحيلـــة، يستســـلم بسهولة عندما يواجه أية مشكلة أو صعوبة.				

رقم	الخاصيـــــــــــــــــة	مدى تواترها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادراً
٢٦	التآزر أو التحكم الحركي لديه يبدو أقل مـــن المتوســط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه.				
٢٧	يبدو غير قادر على تركيز انتباهــه حــول أي فكــرة أو موضوع أو مشكلة تناقش داخل الفصل.				
٢٨	مهارات التهجي لديه أقل من المتوسط بالنسبة لســنه أو صفه أو أقرانه.				
٢٩	يبدو سهل الاستثارة ميالاً للعدوان أو تخريب الأشــياء أو إتلافها.				
٣٠	يعزو أو يُرجع فشله الدراسي أو التحصيلي إلى أســباب خارجة عن إرادته مثل مرضه أوظروفه.				
٣١	يبدو مفرطا في الحركة، يترك مقعده كثيرا، يتحدث إلـــى غيره أثناء الدرس، مثير للإزعاج.				
٣٢	يفشل في تذكر المتتابعات مثل: ترتيــب الحــروف فــي الكلمات، أو الأعداد المتسلسلة، أو الأحداث المتتابعة.				
٣٣	يبدل الحروف أو الكلمات في القراءة أو الكتابة أو الأعداد مثل: لقب/ قلب/ كلب، ٦١/١٦، ٤٥/٥٤ الخ.				
٣٤	يتسم سلوكه بالتحول المفاجئ كالتحول من البكــاء إلـــى الضحك، أو من الحزن المفاجئ إلى الفرح المفــاجئ، أو الغضب المفاجئ ..... الخ.				

رقم	الخاصيـــــــــــــــــــــــــــــــة	مدى تواترها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادراً
٣٥	يبدو غير ميال للمثابرة أو المنافسة أو التحمل، لا يستمر في أي نشاط حتى يتمه.				
٣٦	لا يتطوع لأي عمل فصلى أو مدرسي، ولا يتقبل المسئوليات ويضيق ذرعا بها.				
٣٧	أمد الانتباه لديه يبدو محدوداً، فلا يستطيع القيام بأي مهمة أو يستمر فيها لفترة طويلة من الزمن.				
٣٨	يفقد مواضع القراءة أو الكتابة أو الحروف عندما يقرأ أو يكتب.				
٣٩	تفاعله الاجتماعي يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لعمره الزمني أو مستوى ذكائه أو صفه.				
٤٠	يبدو خائفاً من الفشل أكثر مما يبدو راغباً في النجاح ، متردداً أو مهموماً.				
٤١	يشكو من مشكلات جسمية أو صحية، كالصداع، أو المغص، أو الدوخة، خلال الأنشطة التنافسية.				
٤٢	الفهم القرائي لديه أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو مستوى أقرانه.				
٤٣	يلتبس عليه أو يخطئ في كتابة الحروف المتشابهة نطقاً أو شكلاً ك / ق، س /ث، س / ص، .....الخ.				
٤٤	يبدو منزعجا أو متوترا أو مثيرا للشغب مقاوم للمسئولين ، مثيراً للفوضى أو الاضطراب.				

رقم	الخاصيـــــــــــــة	دى تواترها أو تكرارها			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادراً
٤٥	يهمل واجباته المدرسية أو المنزليـــة دون ســبب معقول أو منتحلاً أعذاراً وهمية.				
٤٦	يكرر التغيب عن المدرسة منتحــلا أعــذاراً غــير مقبولة أو غير حقيقية.				
٤٧	يجد صعوبة في حل وفهم المسائل الحسابية اللفظيـــة، ويضيق ذرعا بأي نشاط عقلي حسابي أو رياضي.				
٤٨	لا يراعى الفواصل والنقط عند القراءة، أو يقـــف وقفات غير ملائمة للسياق فيضيّع المعنى.				
٤٩	يميل إلى تجنب المواقف الجديدة أو مواقف التحدي الأكاديمي أو التنافس ،أو المسابقات.				
٥٠	يبدو مشغولا بذاته، متمركزاً حولــها، أكــثر مــن انشغاله بواجباته، أو وضعه الدراسي أو تقدمه.				

انتهت الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم

مع التحية والشكر والتقدير،،،،، الباحث

الملحق (٥)

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS

تعريب وتقنين عزيزة رحمة (٢٠٠٤)

مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

R A V E N , S
PROGRESSIVE MATRICES
SPM Plus SETS A - E

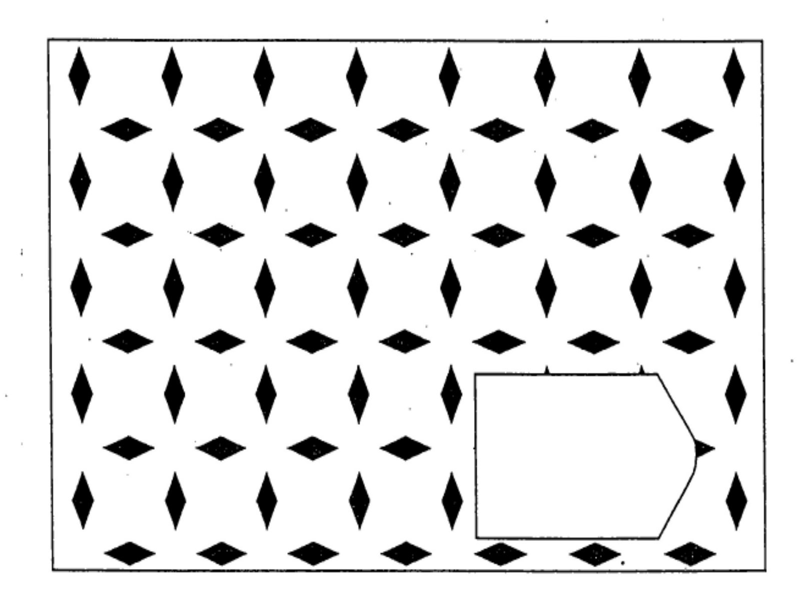
Parallel and New Items developed by

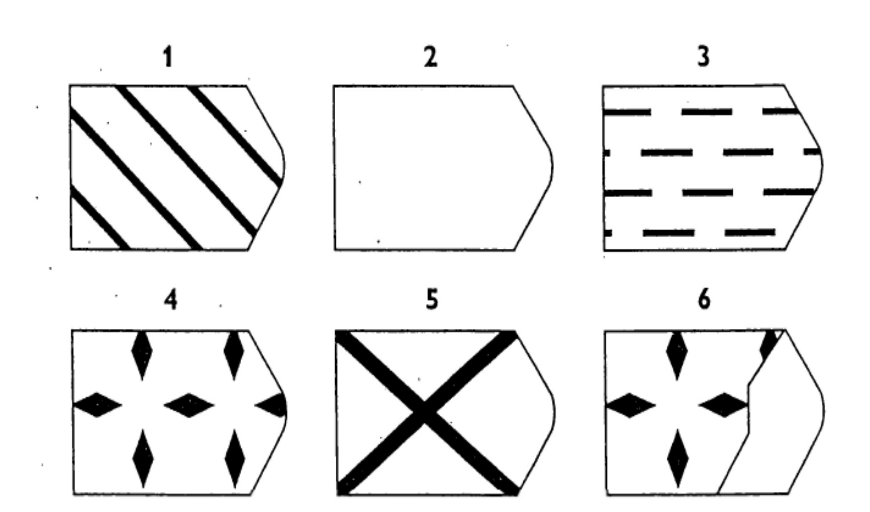
Irene Styles and Michael Raven

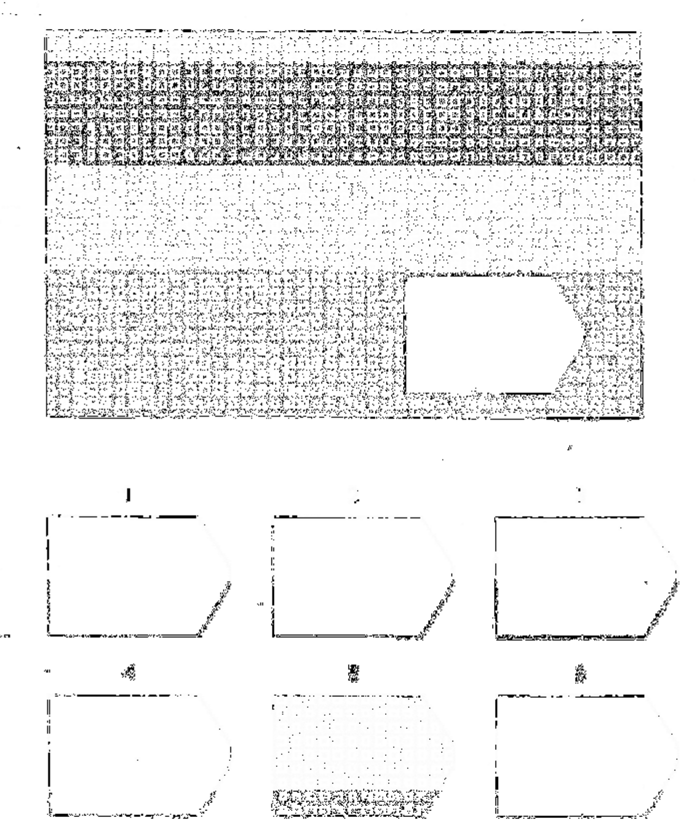
From the originals prepared by

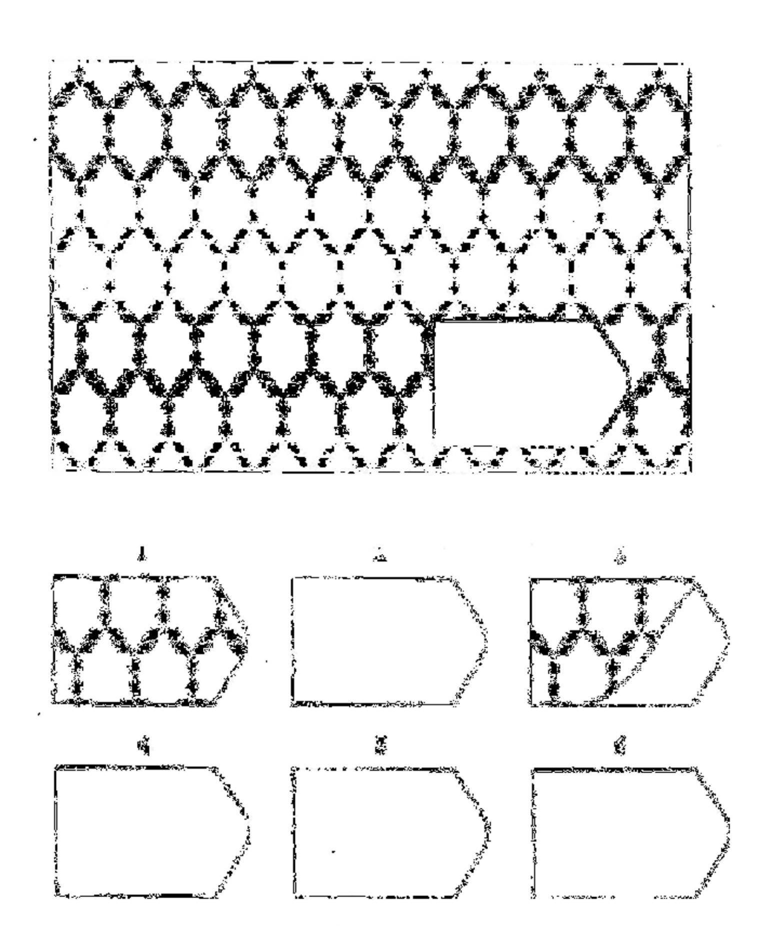
J C Raven

A1

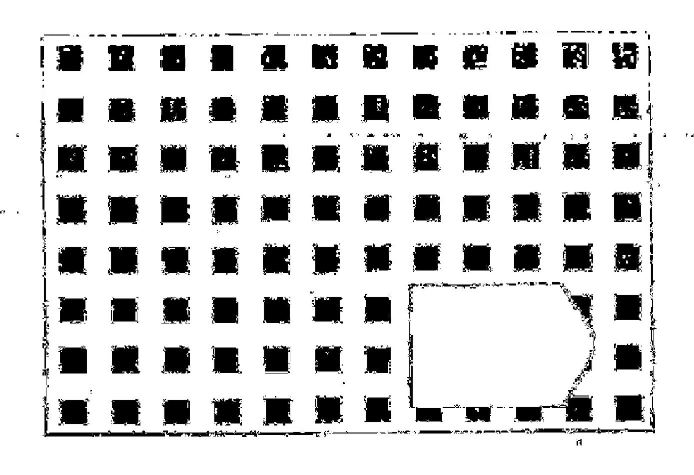


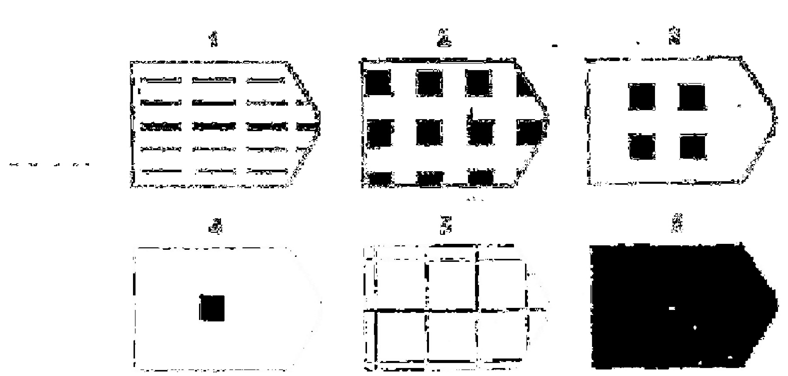




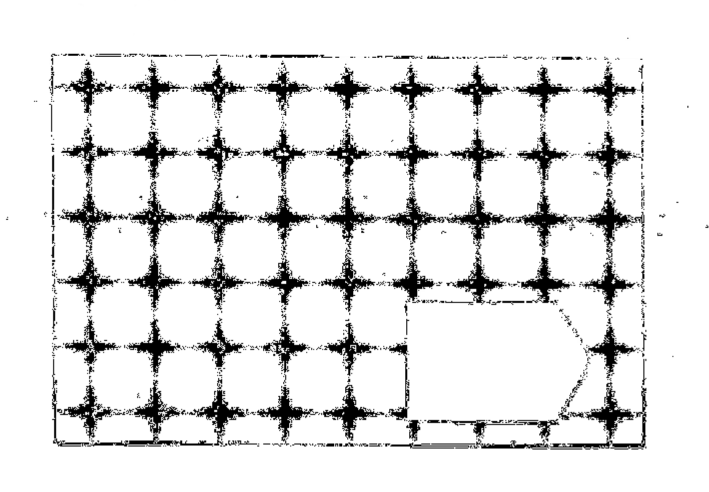


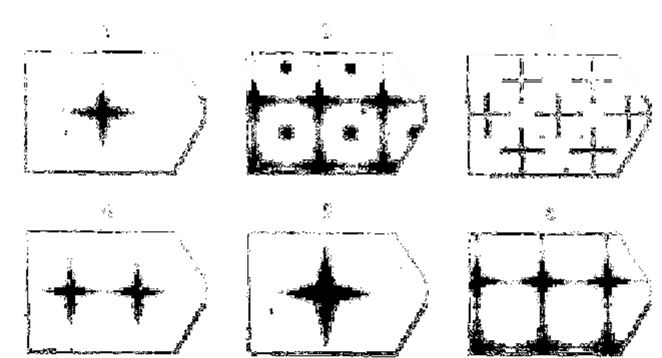
A4



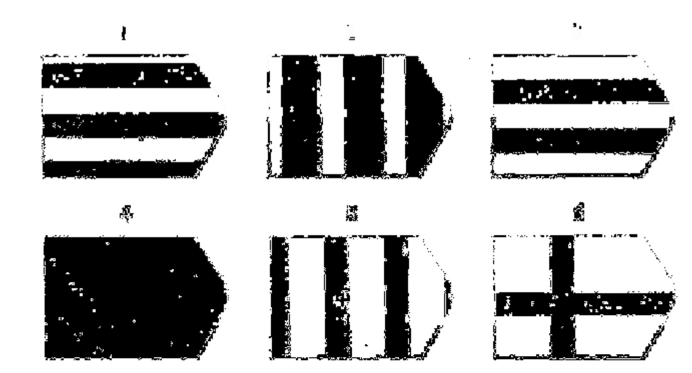


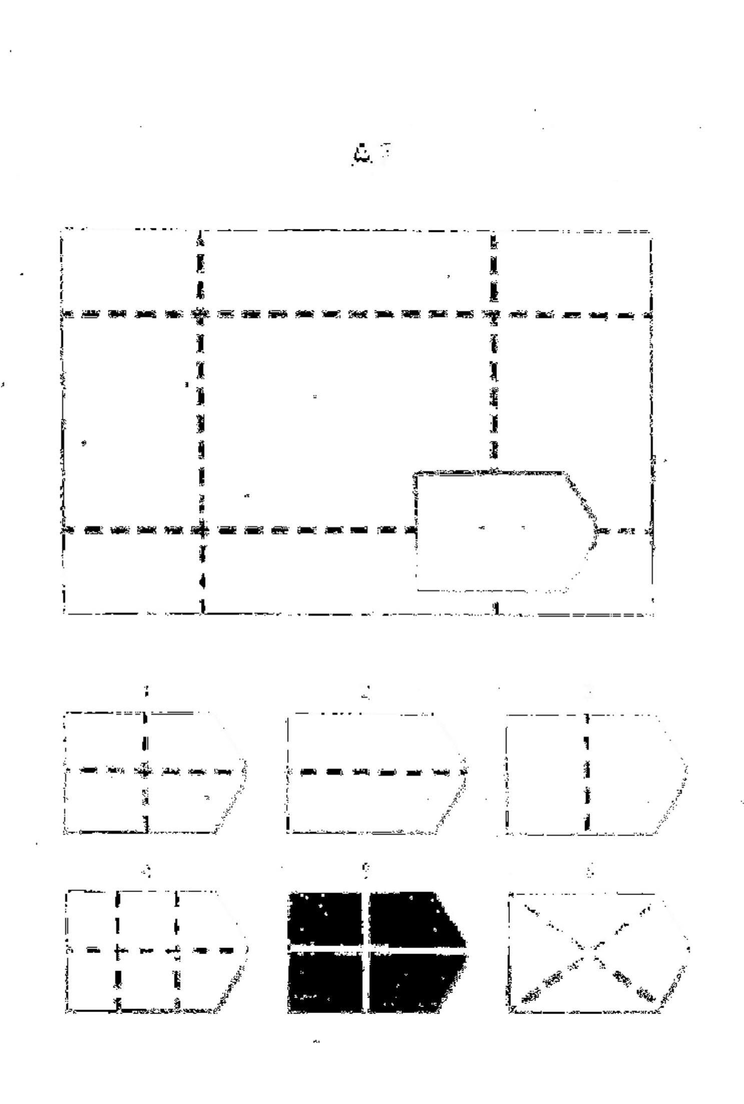
A5

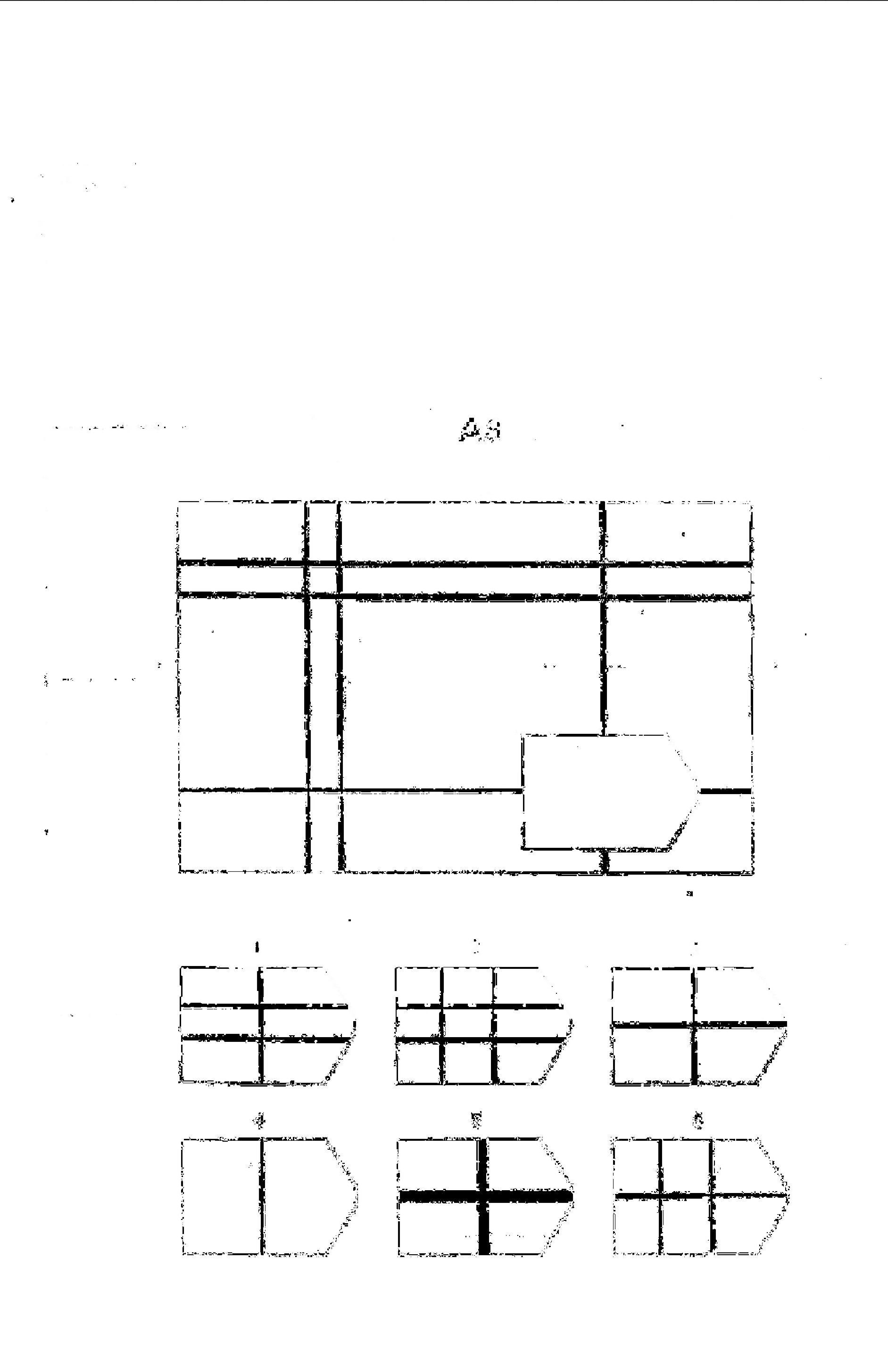


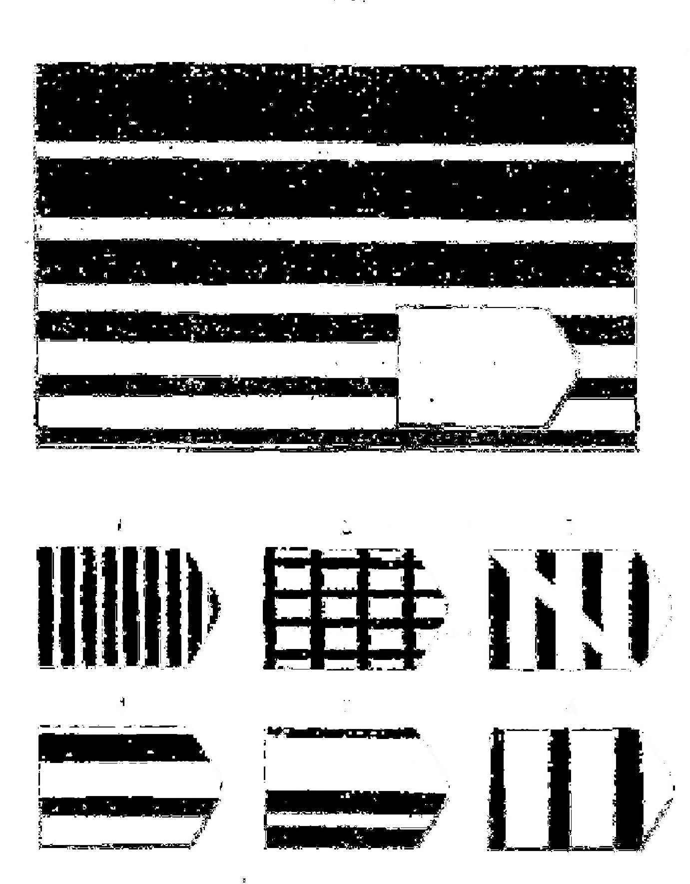


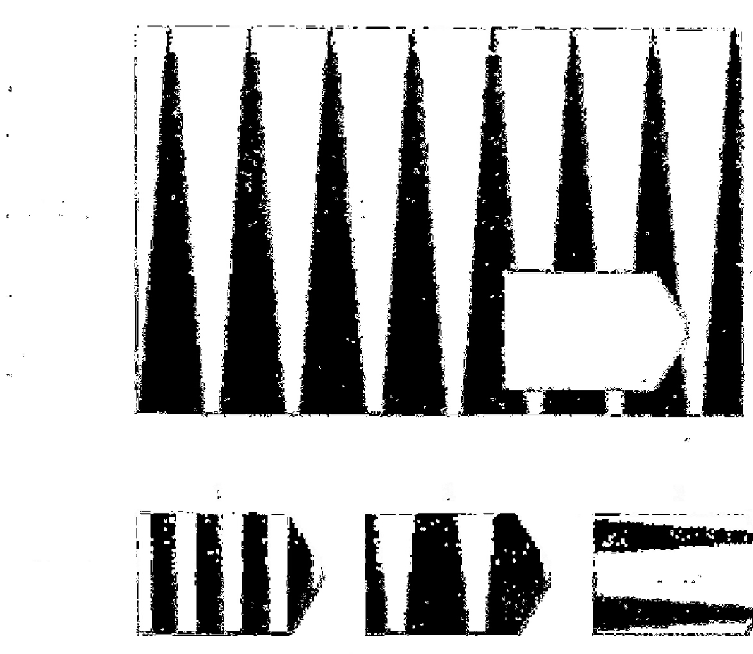




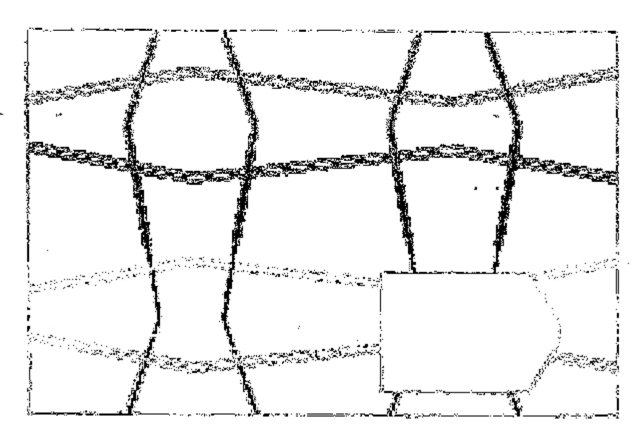


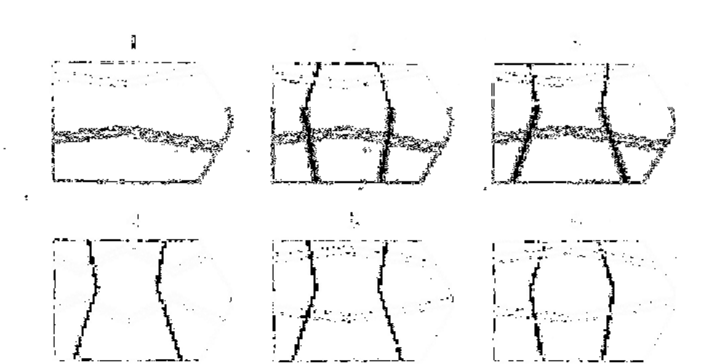

A8



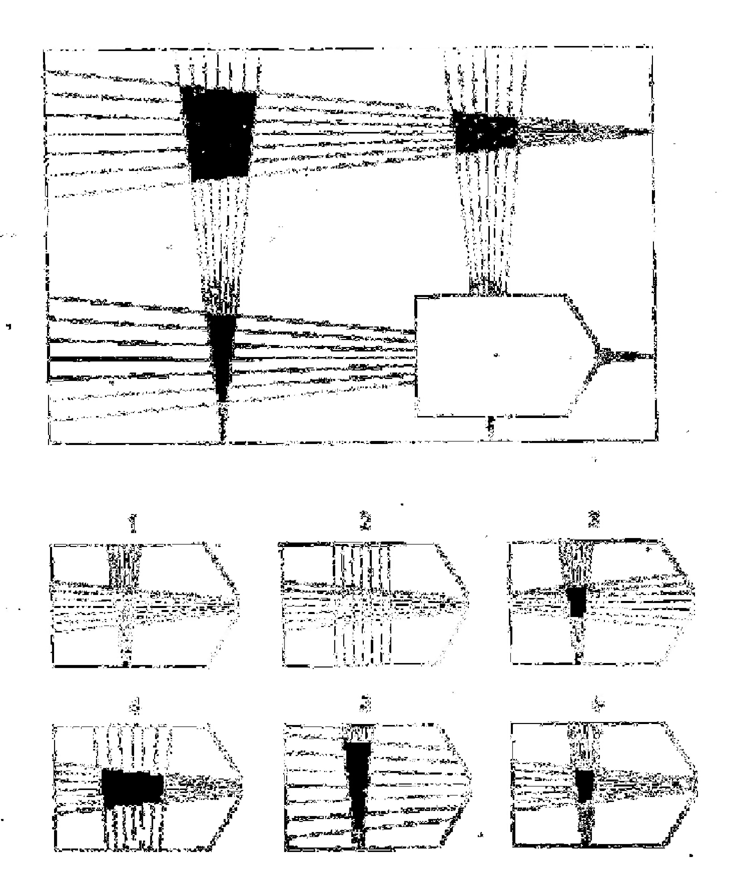


A12

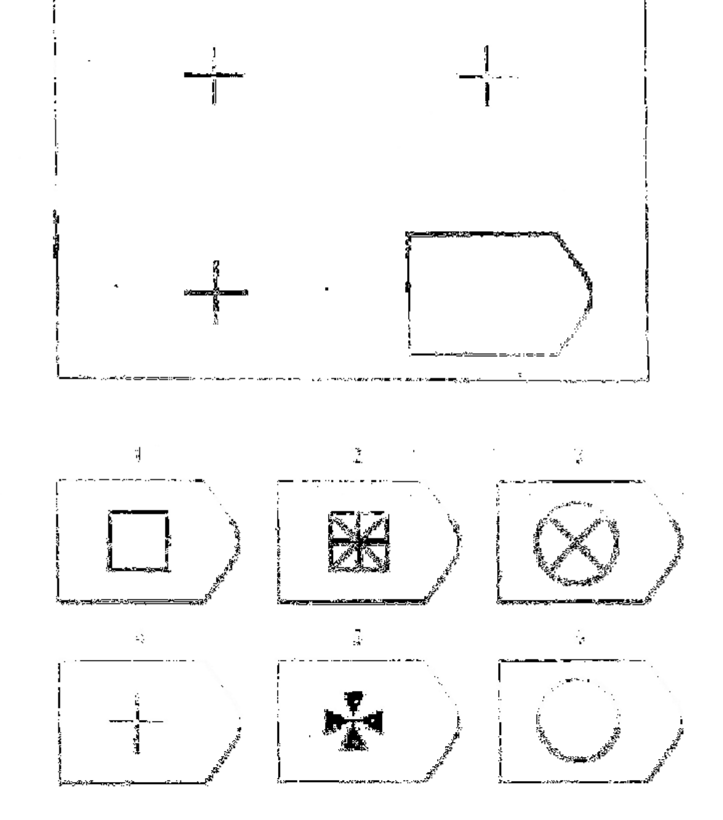


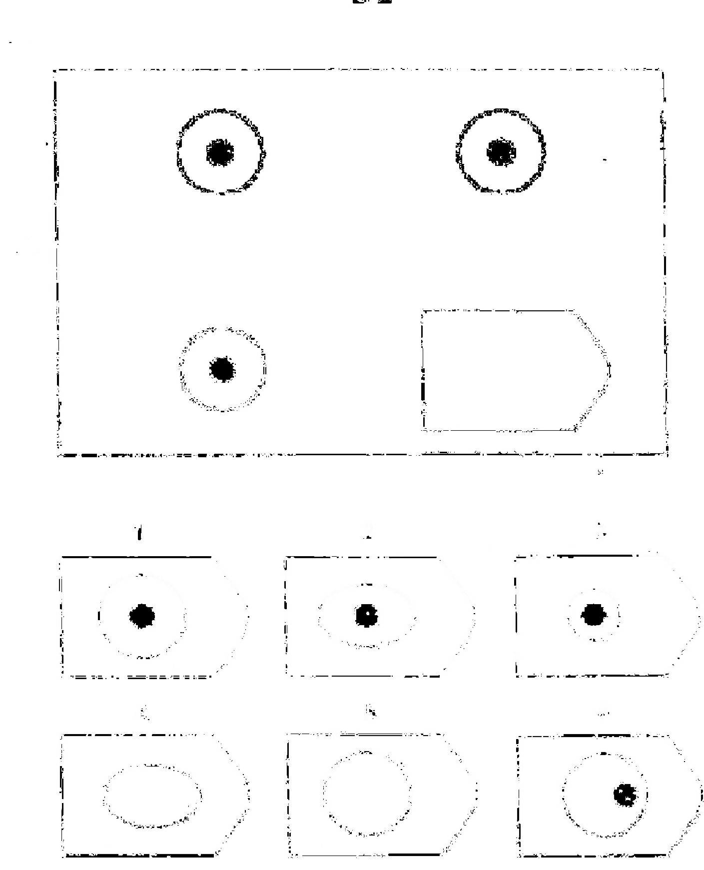


A12

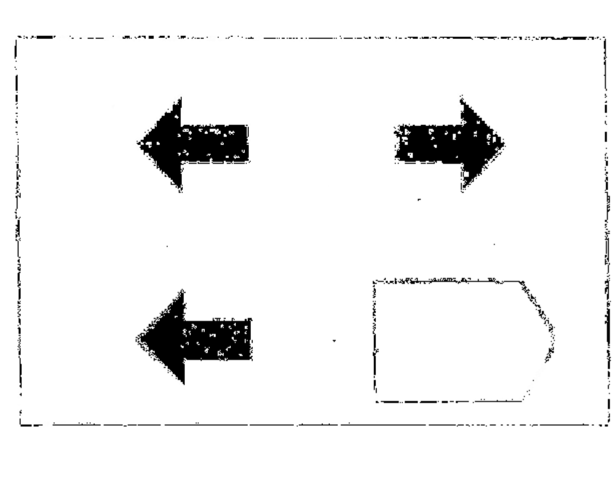


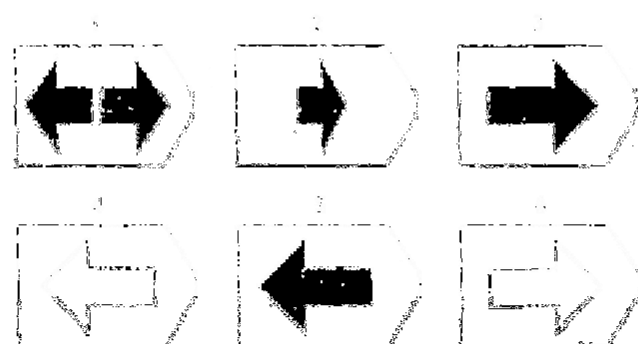


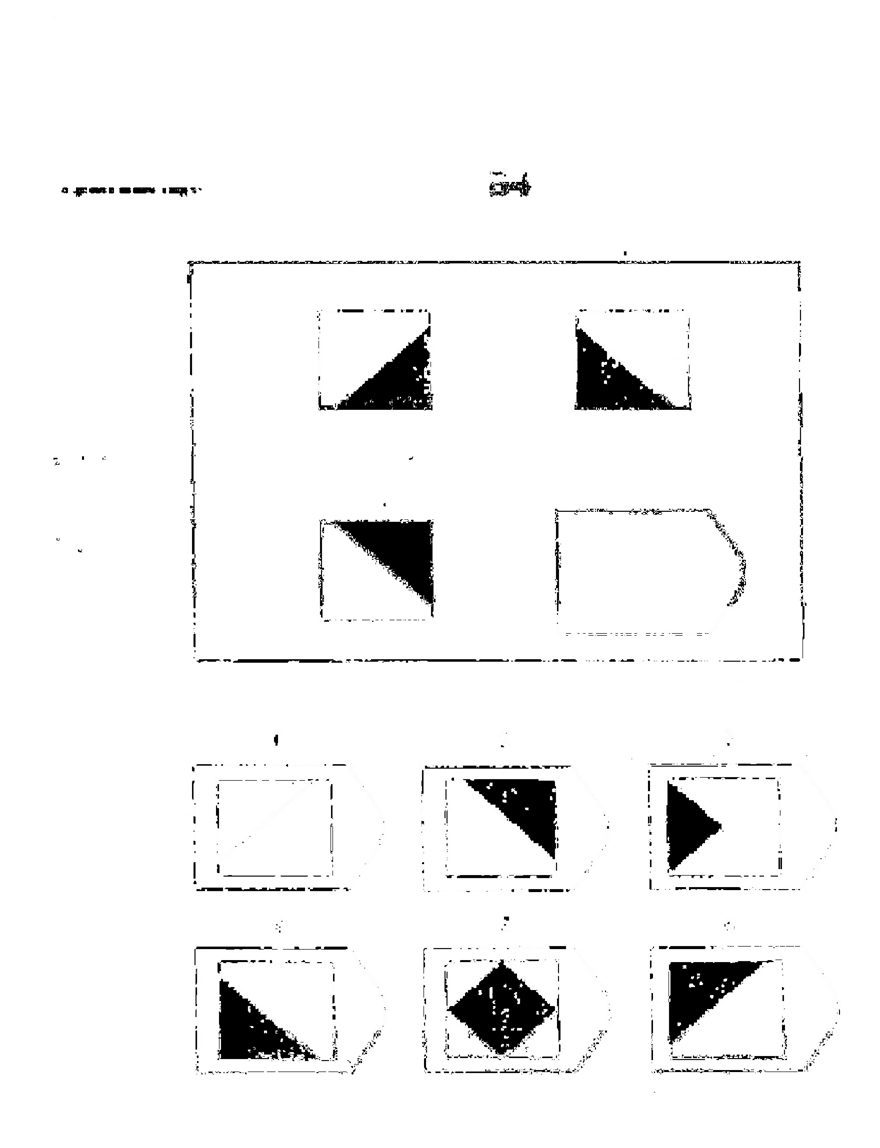


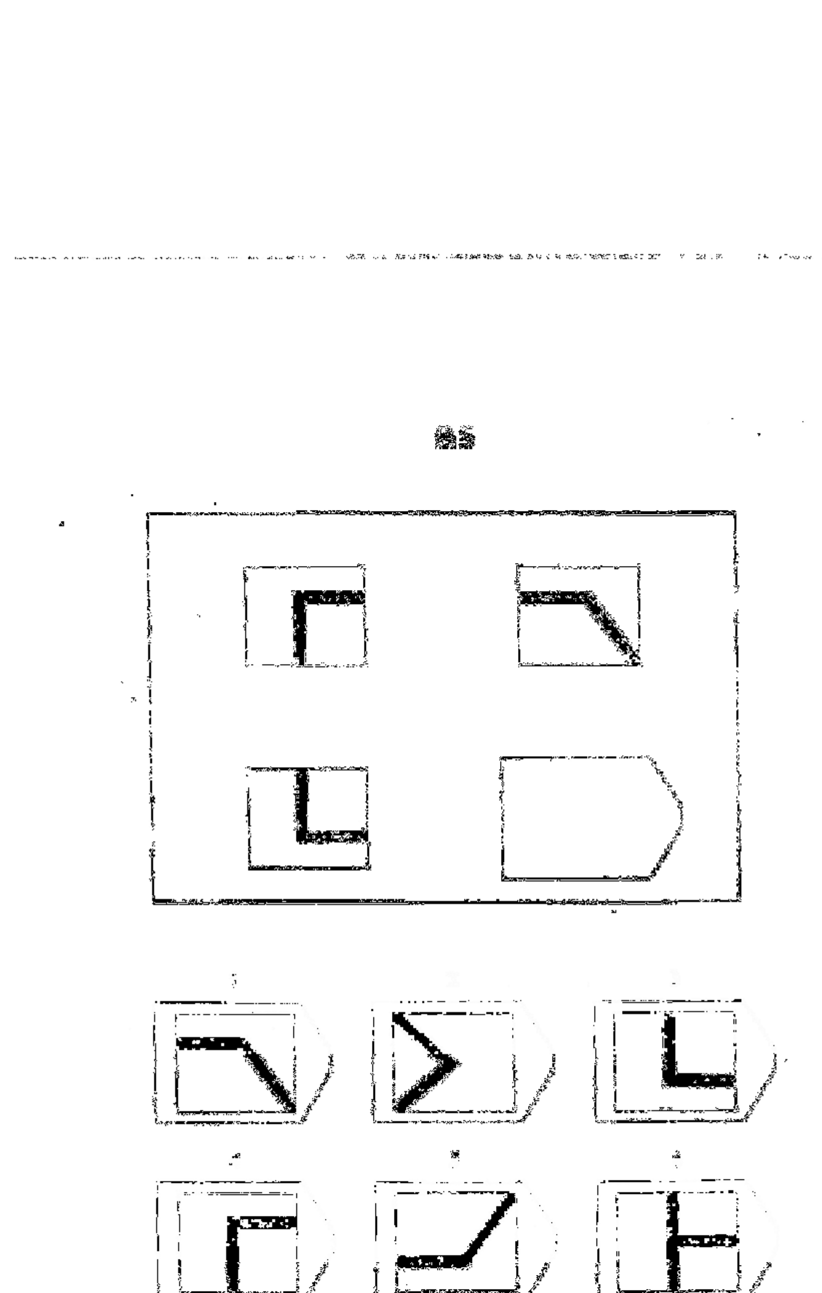


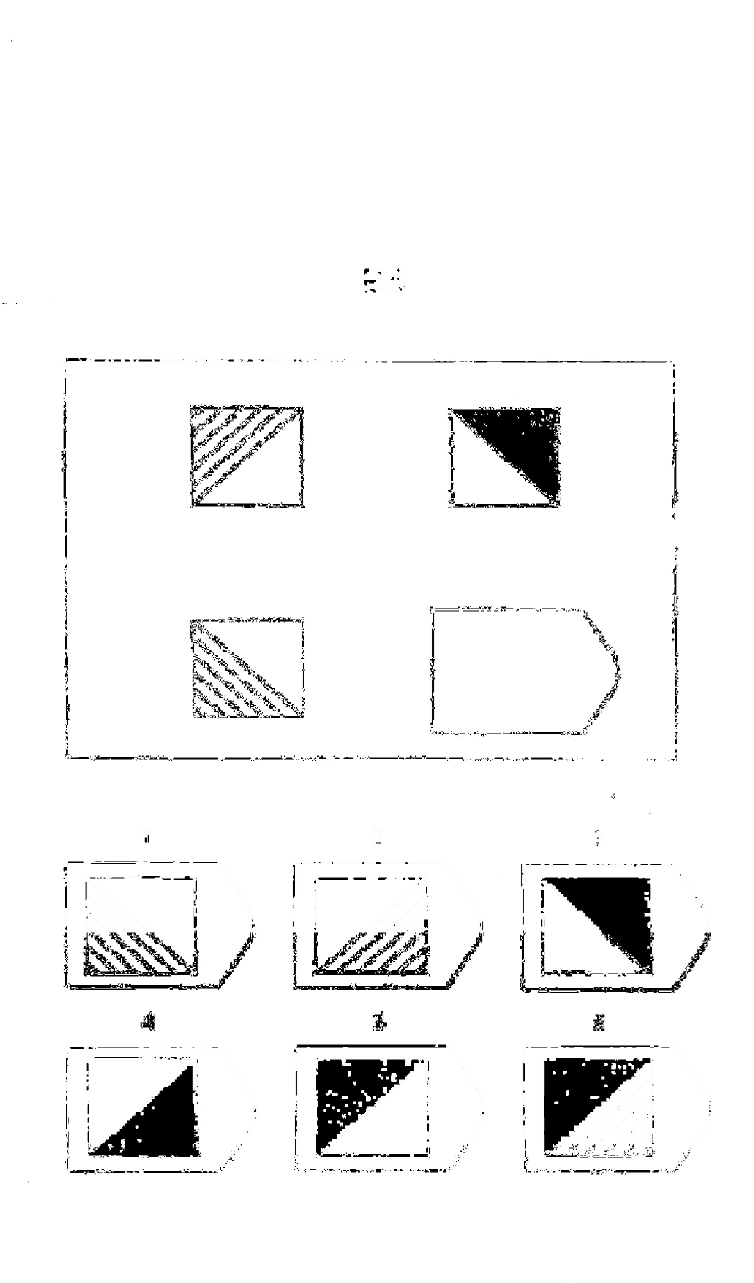
B3

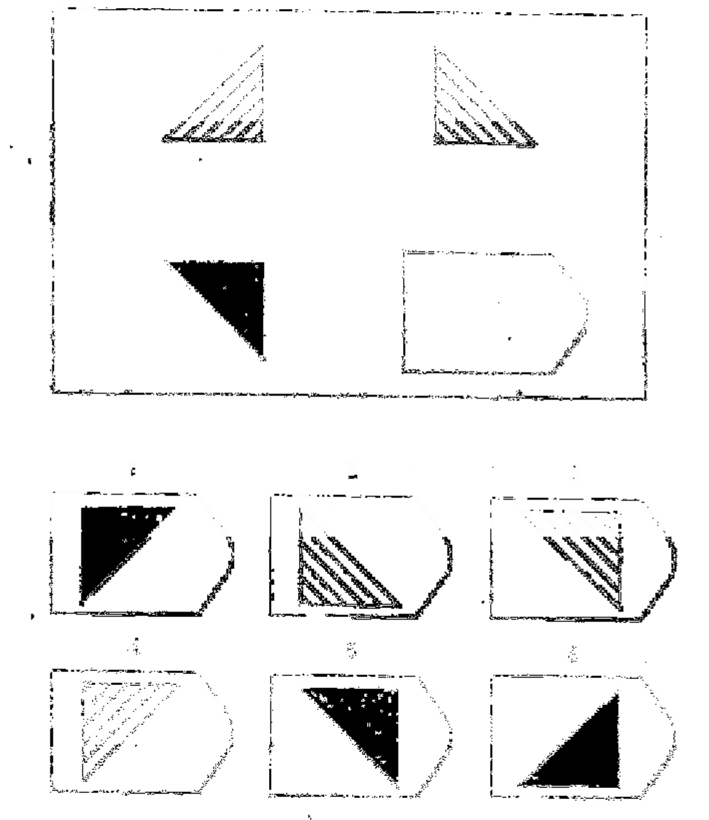


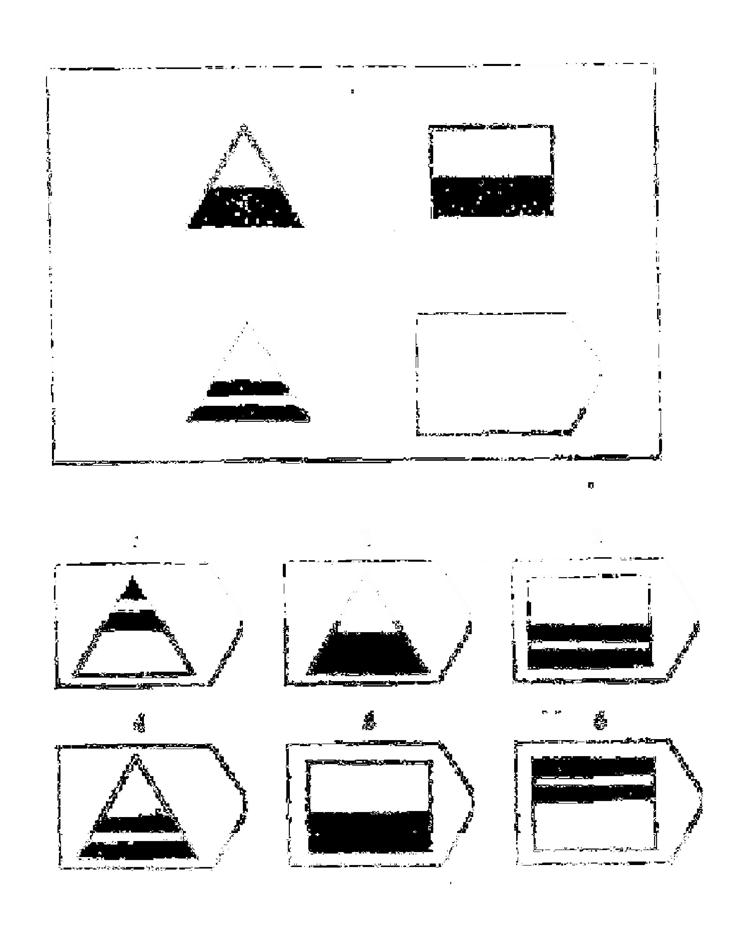


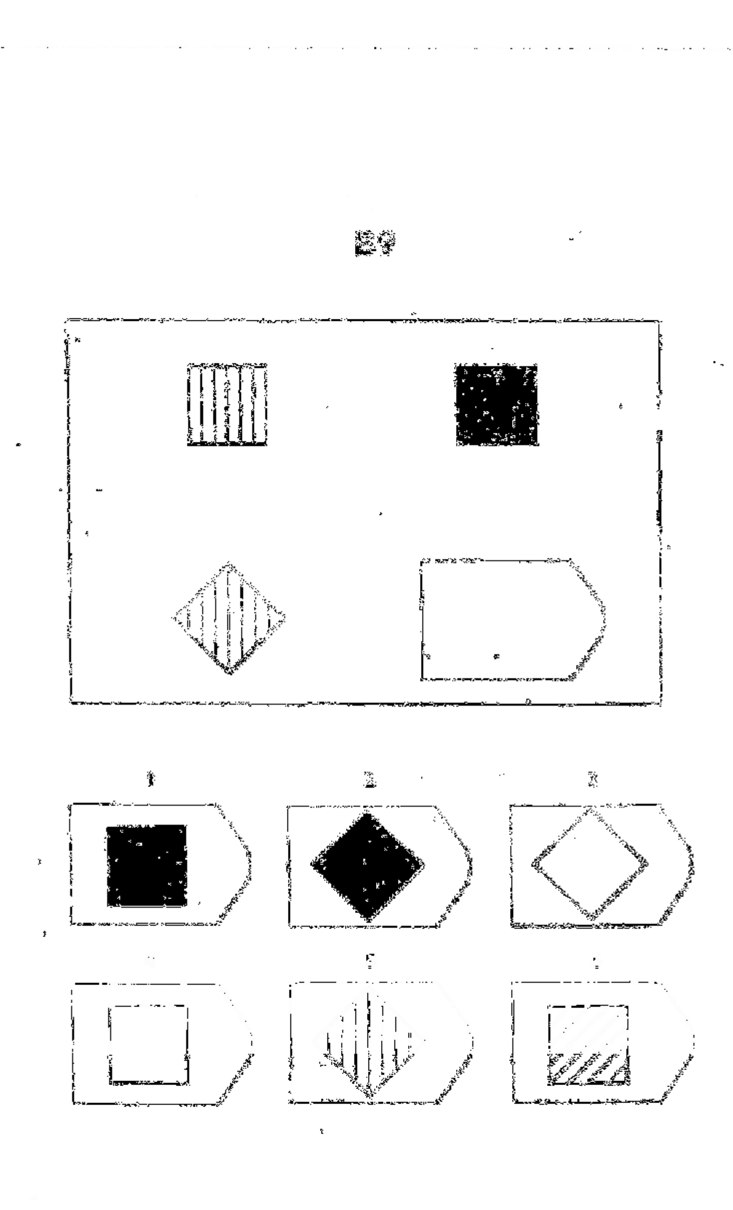


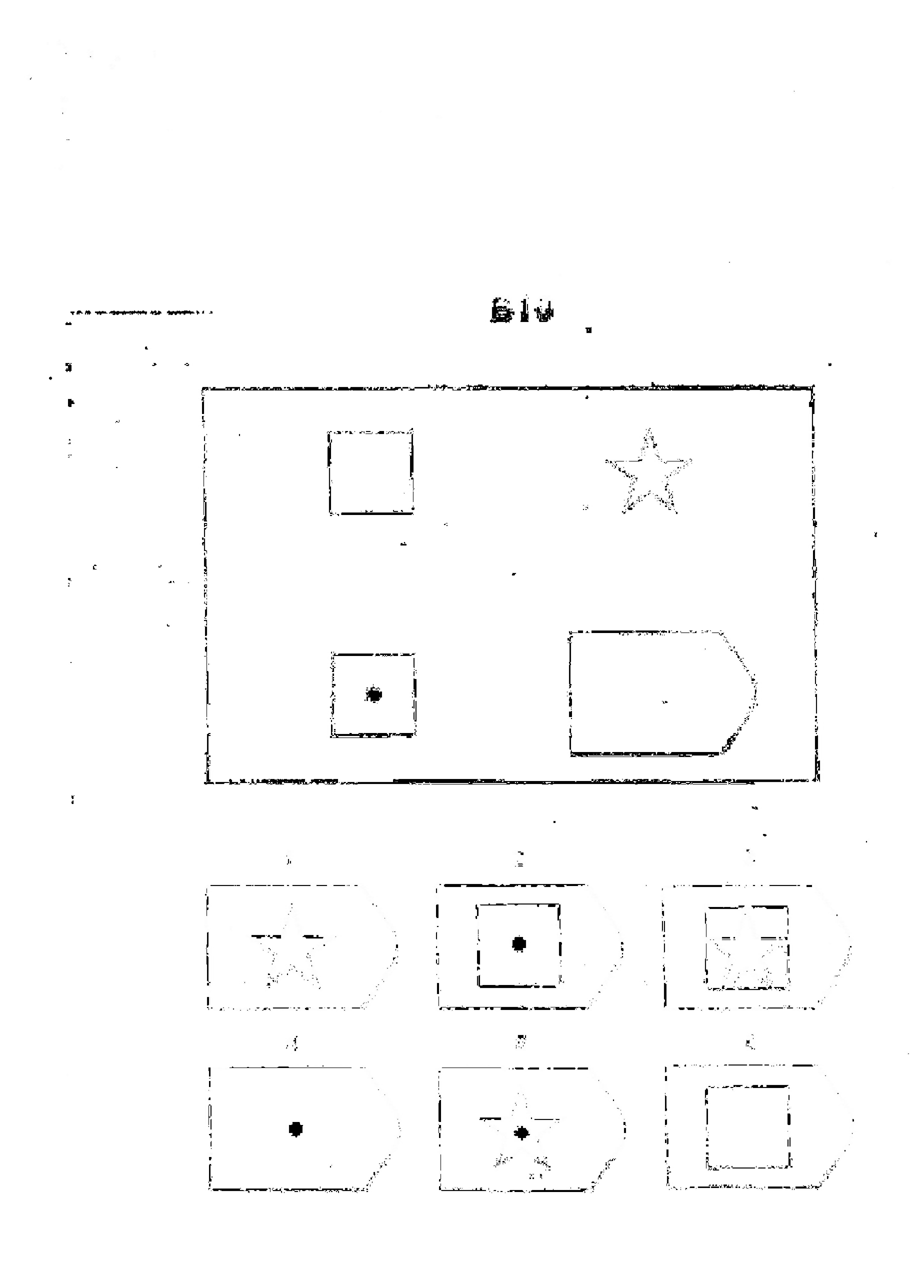




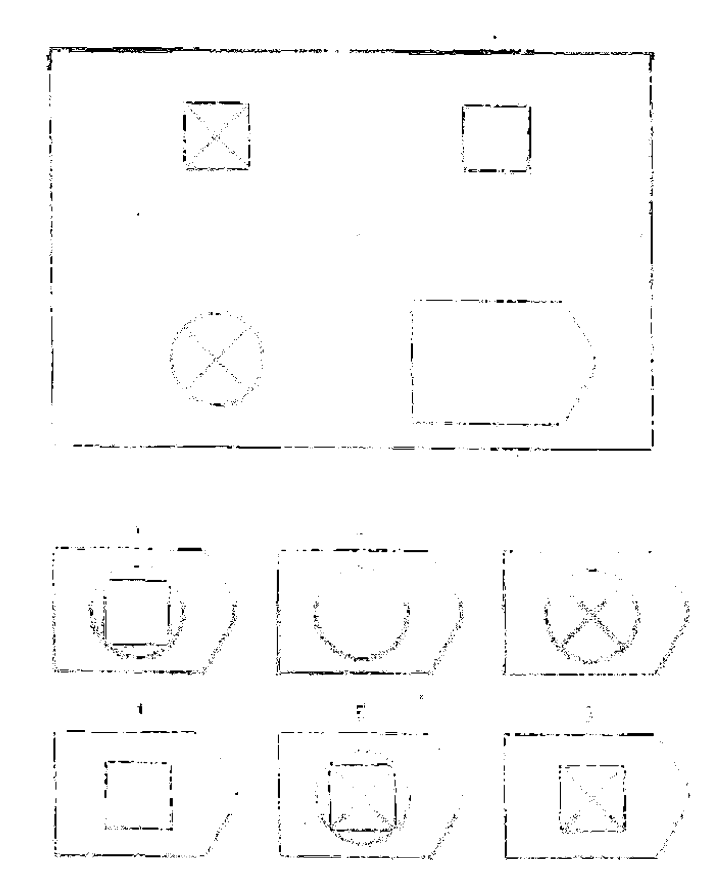


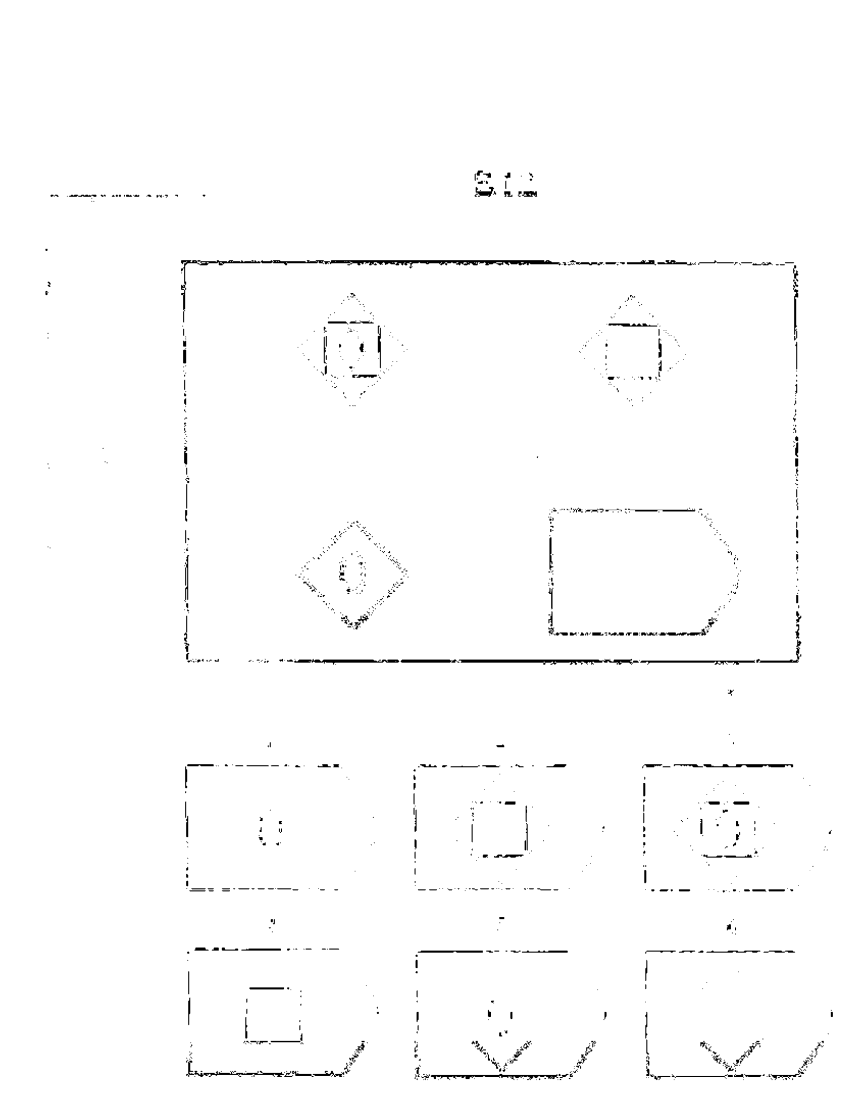


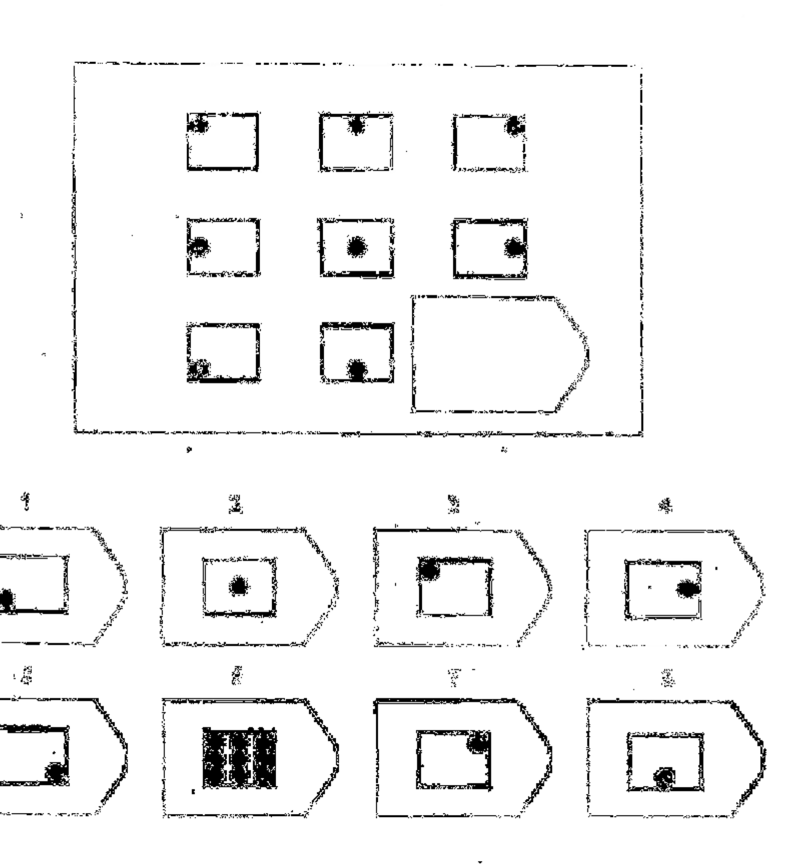


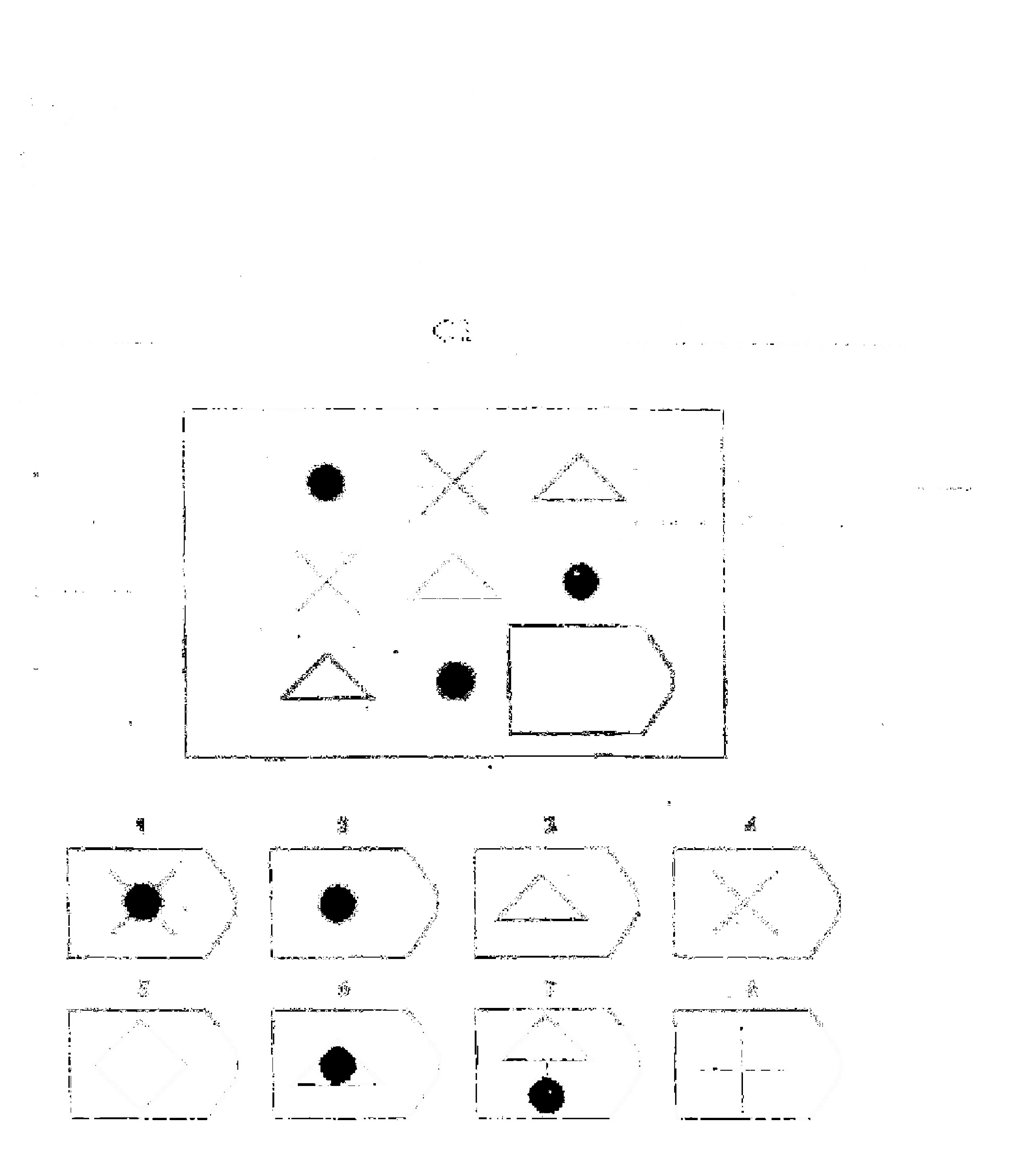












الملحق (٦)

مقياس إساءة معاملة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

من قبل معلميهم كما يدركها التلاميذ من إعداد الباحثة

عزيزي التلميذ / التلميذة :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بمعاملة المعلم لك داخل الصف ، والمطلوب منك سماع كل عبارة بتأن ووضع إشارة (✓) تحت كلمة دائماً إذا كانت العبارة تنطبق عليك باستمرار ، وإشارة (✓) تحت كلمة أحيانا إذا كانت العبارة تنطبق عليك في بعض الأوقات ، وإشارة (✓) تحت كلمة نادرا إذا كانت العبارة تنطبق عليك في أوقات قليلة جداً ، وإشارة (✓) تحت كلمة أبداً إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك .

واعلم عزيزي التلميذ / التلميذة أن هذه المعلومات سرية لأغراض البحث العلمي فقط .

اسم التلميذ :

اسم المعلم :
جنس المعلم :
عمر المعلم :
عدد سنوات الخبرة :

الإساءة الجسدية :

تسلسل	نوع الإساءة	مدى تكرار الإساءة			
		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يضربني المعلم عندما أتحرك كثيرا في الصف .				
٢	يعاقبني بشدة لأكون أكثر انضباطاً .				
٣	يزيد من العقوبة عندما أسيء التصرف .				
٤	يضربني المعلم دون أن أعرف السبب .				
٥	يرمي عليّ المعلم أي شيء بيده عندما أخطئ .				
٦	يضربني المعلم عندما لا أكتب وظائفي .				
٧	يدي تؤلمني عندما يضربني المعلم .				
٨	يوجد علامات في جسدي بسبب ضرب المعلم لي .				
٩	يضربني المعلم بالعصا عندما أقوم بتصرف غير مناسب .				
١٠	أخاف من المدرسة بسبب معاملة المعلم القاسية لي .				
١١	يقول المعلم أنه يقسو علي من أجل مصلحتي .				
١٢	يضربني المعلم بالمسطرة إذا كانت علاماتي منخفضة .				
١٣	يقول المعلم أن العصا وجدت لتربية التلاميذ .				
١٤	يجعلني المعلم أقف طوال الحصة كعقوبة لي .				
١٥	عقاب المعلم أشد من الخطأ الذي ارتكبته .				
١٦	يعاقبني المعلم بشدة عندما لا أقوم بالمطلوب مني .				
١٧	يقرصني المعلم أثناء عقابه لي .				
١٨	يشدني المعلم من شعري عندما أخطئ .				
١٩	يهزني المعلم بشدة عندما لا أنتبه للدرس .				
٢٠	يصفعني المعلم بيده إذا أخطأت في الإجابة .				
٢١	يركلني المعلم كعقاب لي .				

الإساءة النفسية :

تسلسل	نوع الإساءة	مدى تكرار الإساءة			
		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٢	يتركني المعلم وحدي في الصف أثناء حصة الأنشطة .				
٢٣	يهددني المعلم بالطرد من الصف إذا أخطأت .				
٢٤	يوبخني المعلم بشدة إذا كانت علاماتي منخفضة .				
٢٥	يقارنني المعلم بزملائي .				
٢٦	أشعر بالألم عندما يذكر المعلم عيوبي أمام زملائي .				
٢٧	يصرخ المعلم في وجهي إذا قصرت في واجباتي .				
٢٨	يشتمني المعلم إذا أسأت التصرف .				
٢٩	يهددني المعلم بإنقاص درجاتي إذا أخطأت .				
٣٠	أشعر أن المعلم يخجل من تصرفاتي .				
٣١	يسخر مني المعلم عندما أخطئ .				
٣٢	يكلفني المعلم دائما بالواجبات والمهام الصعبة .				
٣٣	يحب المعلم رفاقي أكثر مني .				
٣٤	يكرهني المعلم لأن درجاتي متدنية .				
٣٥	يصفني المعلم بأكسل تلميذ في الصف .				
٣٦	يمنعني المعلم من الجلوس في المقاعد الأمامية .				
٣٧	يلومني المعلم بشكل مستمر أمام زملائي .				
٣٨	يحرمني المعلم من الخروج وقت الاستراحة .				
٣٩	يحرمني المعلم من الأشياء المحببة لدي .				
٤٠	يناديني المعلم بألقاب لا أحبها .				

الإهمال (التعليمي والنفسي) :

تسلسل	نوع الإساءة	مدى تكرار الإساءة			
		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤١	يمتنع المعلم عن شرح ما لا أفهمه .				
٤٢	يتجاهل المعلم أسئلتي .				
٤٣	يرفض المعلم سماع رأيي في الصف .				
٤٤	لا يساعدني المعلم في فهم ما يصعب علي من دروس .				
٤٥	يقول المعلم أن علي ترك المدرسة لأنه لا فائدة من تعليمي .				
٤٦	يرفض المعلم تصحيح واجباتي .				
٤٧	يمنعني المعلم من المشاركة في المناقشات الصفية .				
٤٨	يحرمني المعلم من الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها .				
٤٩	يشعرني المعلم أني عقبة أمام تحسن مستوى الصف .				
٥٠	لا يعيرني المعلم أي اهتمام عندما أتحدث .				
٥١	معلمي لا يحبني ولا يهتم بي .				
٥٢	يشعرني المعلم أني شخص لا يعتمد عليه .				
٥٣	يفرق المعلم في المعاملة بيني وبين زملائي .				
٥٤	يشعرني المعلم أني شخص غير مرغوب به في الصف .				
٥٥	لا يثني علي المعلم إذا أحسنت التصرف .				
٥٦	لا يثني علي المعلم إذا أجبت إجابة صحيحة .				
٥٧	المرات التي أثنى علي فيها المعلم قليلة جداً .				



Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education



Maltreatment of Children with Learning Disabilities by Their Teachers in the Light of Some Circumstances

A Dissertation to have a master degree in Special Education

Prepared by:

Manal Mohammad Al Halaqi

Supervised by:

Dr. Suhad Al – Melly

An Assistant Professor

in the Department of Special Education

1432 – 1433

2011 – 2012

Abstract in English :

Learning disabilities phenomenon is considered one of the categories of disability in spite of the ambiguity that shrouded it . It was known as confusing or invisible disability . The ignorance and ambiguity about this category are due to the absence of a clear phenomenon that can be a basis to launch this label on the individual .

Students with learning disabilities are facing a lot of difficulties that prevent them from the achievement of tasks posed by the regular educational programs and make them fall behind their ordinary peers in class . The students with learning disabilities are exposed to various forms of maltreatment which leave negative effects on their personality and make thim more vulnerable to problems and less involved in school activities for fear of the consequences.

The study in the field of maltreatment of students with learning disabilities in school is considered one of the new research fields relatively and still shrouded by mystery, especially since most of the studies seen by the researcher is on the theme of abuse by family and parents , and that is why the researcher pay more attention in this field of study and research.

The problem of the study:

The phenomenon of abuse of children with special needs is considered one of the phenomena that have received a considerable attention, especially after the issuance of a number of laws that seek to make every child with special needs receive psychological and health care and rehabilitation in order to integrate him in society commensurate with his

abilities and circumstances. The phenomenon of abuse of disabled has increased seriously . Because children with learning disabilities are considered one of the handicapped persons , they have a share of abuse . The issue of maltreatment of children with learning disabilities have not received the attention given to the issue of education . So it was necessary to study and search in this field . The research problem arises in the Recognition of the most common forms of maltreatment of students with learning disabilities by their teacher and whether such abuse differ according to age , sex and experience of the teacher? .

The importance of the study :

- Highlighting the object of maltreatment of students with learning disabilities by their teachers and its negative effects on the students .

- The importance of the age group that the study are applied on , which is the stage of growth and the formation of personality.

- Introducing the category of students with learning disabilities who make up a considerable part of the students in regular schools . The ratio was 3.97 % in Damascus according to Al-Khateeb 2010 .

- This study is useful to determine the prevalence of students with learning disabilities in the schools in the basic learning in the Daraa city.

- The results of this study and the practical aspects of it may obtain a lot of attention from researchers and open space for future research regarding the category of people with learning disabilities and how to deal with them and the best ways suited to their education.

Objectives of the study:

Study seeks to achieve the following objectives

• Identify the students with learning disabilities for society and for the original study sample.

• Identify the most common form of abuse of students with learning disabilities used by teachers.

• Identify the realation of some variables with the use of abuse by teachers for students with learning disabilities and these variables are: (teacher gender, teacher age, number of years of experience).

• Identify the differences between ordinary students and students with learning disabilities in the forms of abuse used by the teachers.

Sample:

The study sample consisted of (111) male and female students with learning disabilities in (19) School of basic education schools in the Daraa city.

Study tools:

A set of criterion are used for the diagnosis of learning disabilities and these criterion are:

- Michael Best Standard : prepared and rationed by Juyed Al- Sharif.
- Standard of Estimate the behavioral characteristics of students with learning disabilities : prepared by Zayat 1999.

- Successive matrices test (Raven) , the amended version , : prepared and rationed by Dr. Azeza Rahma.

Then the researcher use a Standard of maltreatment of students with learning disabilities by teachers prepared by the researcher.

The results of the study:

- The ratio of students with learning disabilities for the students in the original community was (3.62)% while the ratio for the students in the study sample was (6.54%).
- The most commonly form of abuse by teachers toward students with learning disabilities is physical abuse followed by psychological abuse, then neglect.
- There are no statistically significant differences in maltreatment of students with learning disabilities whatever the sex of the teacher is .
- There are statistically significant differences in maltreatment of students with learning disabilities according to the age of the teacher for the highest age level .
- There are statistically significant differences in maltreatment of students with learning disabilities according to the number of years of experience for the highest age level .
- There is no statistically significant differences in all forms of maltreatment among ordinary students and students with learning disabilities.